



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

"DEPRESIÓN Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR EN
NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE FAMILIAS
DESINTEGRADAS: COMPARACIÓN DE DOS
GRUPOS"

T E S I S

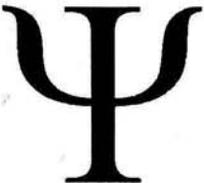
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

LUISA ERIKA ENRÍQUEZ BUSTOS

DIRECTOR: DR. JOSÉ DE JESÚS GONZÁLEZ NÚÑEZ

REVISOR: DRA. AMADA AMPUDIA RUEDA



MÉXICO, D. F. 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A mis padres

Marcos y Ma. Luisa, por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo, dedicación y superación, gracias por apoyarme y quererme siempre.

A mis hermanos

Marcos, Jacqueline y Jonathan, por el amor y la ayuda que me han mostrado para lograr mis sueños.

A mi sobrina

Itzayana, por permitirme estar a tu lado en tu desarrollo y conocer cuan importante es el amor de la familia para ello.

A mi abuelita

Romana, por consentirme, cuidarme y aún estar a mi lado.

A mi terapeuta

Cecilia Reyes, por ser mi guía durante todo este tiempo y enseñarme a creer en mí cuando he creído no poder continuar, sin ello no lo habría logrado.

A mis amigos

Karla, Lourdes y Hans, por acompañarme en todo este proceso y animarme a continuar con su apoyo.

A AGZR

Por acompañarme en los momentos importantes de mi vida a través de su amor y los bellos recuerdos que ha dejado en mí.

Al Dr. José de Jesús González Núñez

Por arriesgarse conmigo para lograr concluir un ciclo y continuar con otro.

A la Dra. Amada Ampudia Rueda

Por su tiempo y conocimiento que me permitieron conservar lo que hasta ahora tengo.

A la Lic. Alma Mireia López-Arce Coria, a la Lic. Guadalupe B. Santaella Hidalgo, y a la Mtra. Angelina Guerrero Luna, por su pronta respuesta.

Muchas Gracias por todo el Amor que ello implica.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2

Capítulo 1. FAMILIA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO.

1. 1. Concepto y evolución de la familia.....	4
1. 1. 1. La familia en México.....	7
1. 1. 2. Estructura familiar mexicana.....	9
1. 2. Importancia de la figura materna en el desarrollo psicológico.....	13
1. 3. Importancia de la figura paterna en el desarrollo psicológico.....	15
1. 4. Etapas del desarrollo según Freud.....	21
1. 5. Etapas del desarrollo según Erikson.....	25
1. 6. Concepto de familia desintegrada e integrada.....	33
1. 6. 1. Niñas institucionalizadas de familias desintegradas- DIF.....	34

Capítulo 2. DEPRESIÓN

2. 1. Concepto y criterios de la depresión.....	44
1. 2. Teoría de relaciones objetales.....	46

Capítulo 3. RENDIMIENTO ESCOLAR Y DEPRESIÓN

3. 1. Definición y concepto de rendimiento escolar.....	55
3. 2. Significado de las materias escolares.....	55
3. 2. 1. Matemáticas.....	55
3. 2. 2. Español.....	57
2. 3. Etiología del bajo rendimiento escolar y el papel de los padres.....	58
3. 3. 1. La madre y el rendimiento escolar.....	64
3. 3. 2. El padre y el rendimiento escolar.....	66

Capítulo 4. MÉTODOLÓGÍA

4. 1. Planteamiento del problema.....	68
4. 2. Objetivo General.....	68
4. 3. Objetivos Específicos.....	68
4. 4. Hipótesis.....	69
4. 5. Variables.....	69
4. 6. Muestra.....	71
4. 7. Sujetos.....	71
4. 8. Tipo de estudio.....	72
4. 9. Diseño.....	72

4. 10. Escenario.....	72
4. 11. Instrumentos.....	73
4. 12. Procedimiento.....	75
4. 13. Análisis de los datos.....	76

Capítulo 5. RESULTADOS

Resultados.....	77
-----------------	----

Capítulo 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6. 1. Discusión.....	83
6. 2. Conclusiones.....	86

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Limitaciones y Sugerencias.....	88
---------------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas.....	89
---------------------------------	----

ANEXOS

Anexo 1.....	93
Anexo 2.....	100

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo principal, el conocer si existen mayores indicadores de depresión y bajo rendimiento en niñas de familias desintegradas que en niñas de familias integradas.

Para este estudio se obtuvo una población de 40 niñas, 20 niñas pertenecientes a familias integradas y 20 niñas que vivan en Casa Hogar DIF para niñas debido a la desintegración de su familia. Las niñas se encontraban en el rango de edad de 8 a 10 años y estaban cursando el 3° y 4° año de escuela primaria pública.

Se les aplico el Cuestionario de Depresión Infantil (CDS) y se obtuvieron las calificaciones finales del ciclo escolar de las materias de español y matemáticas.

El tipo de estudio que se realizo fue cuasi – experimental. El análisis de resultados se realizo por medio de la U de Mann – Whitney y una comparación de muestras. Se rechazo la hipótesis sobre la existencia de obtener mayores indicadores de depresión ya que las niñas de familias desintegradas no logran completar cuadros depresivos, sin embargo, en una de las subescalas del cuestionario se encontraron mayores indicadores en las niñas de familias integradas, la subescala 8: Animo – Alegría debido a que cuentan y viven con ambos objetos amorosos (madre y padre). También se comprobó que existen mayores indicadores de bajo rendimiento en niñas de familias desintegradas en comparación de las niñas de familias integradas.

INTRODUCCIÓN

La familia desde cualquier punto de vista representa la base para el desarrollo en cualquier área ya sea cognitiva, social y/o emocional. Actualmente el incremento de familias desintegradas es evidente y los efectos de dicha implican un obstáculo para el desarrollo en diversas áreas. Una de las principales áreas que se afectan es la emocional y por consecuencia lo cognitivo tiende a mostrar una fuerte inestabilidad.

De aquí que en capítulo 1 se hable del proceso evolutivo que ha tenido la familia y cual es la importancia dentro de la familia de las figuras parentales (madre y padre), al igual que cuales son las etapas del desarrollo que se siguen desde el punto de vista de Freud (1905) y Erikson (1987) para cubrir las necesidades del niño y brindar las herramientas necesarias que no brinda una familia desintegrada o una institución (Casa Hogar D. I. F.)

En el capítulo 2 se describen las clasificaciones de depresión, como se presentan en el desarrollo como parte del proceso normal (Klein, en Fromm 1981; y Spitz, 1969) y cuando crean conflictos en la formación de la personalidad.

Se hace también una integración de estos conceptos en el Capítulo 3, al hablar de la relación que tienen las materias escolares especialmente las matemáticas y el español con las figuras objetales (padre y madre) dentro del aprendizaje y rendimiento escolar, y la forma en como la ausencia de relación con estas figuras va a afectar el desempeño escolar.

Por otro lado se describen los fundamentos y elementos metodológicos bajo los que se dirigió la presente investigación, tales como los objetivos y la hipótesis formuladas. Para hacer el análisis de los datos obtenidos, se empearon técnicas de medición cuantitativas a través de puntajes de la media y desviación estándar, correlaciones entre las dos escalas del instrumento (depresión y positiva), obtenidos por medio de la prueba estadística U de Mann - Whitney. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo sobre los indicadores de cada una de las sub-escalas, así como de aquellas escalas elevadas y de las combinaciones de estas.

Es así que esta investigación representa una evidencia empírica, situando el problema en un nivel exploratorio, en donde se corroboraron algunas hipótesis provenientes de diferentes estudios, pero también resaltando el uso de un instrumento de evaluación, que ha mostrado ser confiable y válido en población mexicana. Finalmente con los resultados de este estudio se pretende colaborar en el avance del análisis de la conducta infantil respecto a la depresión.

De esta forma la presente investigación deja abierta la necesidad de seguir estudiando la relación que existe entre los tipos de relación de objeto (madre y padre) y su proyección en más áreas intelectuales y en rasgos de personalidad.

CAPITULO 1**FAMILIA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO****1. 1. CONCEPTO Y EVOLUCIÓN DE LA FAMILIA**

La familia juega un papel importante y determinante en el desarrollo emocional de cualquier niño y las formas de la familia se amoldan a las condiciones de vida que privan en un lugar y tiempo dados.

La familia se constituyó después de la evolución primitiva y de la civilización primaria. Podemos observar que Morgan (citado por Engels, 1987) ubica la diferenciación de la familia de acuerdo a tres etapas de la evolución humana:

1. SALVAJISMO- Período en que predominó la apropiación de productos naturales enteramente formados, en esta etapa, las producciones artificiales del hombre están destinadas, sobre todo, a facilitar esa apropiación.
2. BARBARIE- Período de la ganadería y de la agricultura y de la adquisición de métodos de creación más activa de productos naturales, por medio del trabajo humano; y
3. CIVILIZACIÓN- Período en que el hombre aprende a elaborar productos artificiales valiéndose de productos de la naturaleza, como primeras materias, por medio de la industria propiamente dicha y del arte.

Engels, (1987) esquematiza la historia de la familia por su evolución en los medios de producción y abastecimiento alimenticio. Explica como a lo largo del tiempo y a lo ancho del mundo han existido diversos tipos de organización familiar, siendo dos principalmente:

- Primitivas
- Primarias

La primera se caracteriza por estar formada de familias monogámicas, y se divide en cuatro tipos culturales (el central, el meridional, el septentrional y el boomerang), siendo esta considerada como la sociedad conyugal, basada en el matrimonio. La libertad de elección resulta de libre acuerdo de las partes y la vida común se basa en la decencia y la amistad. Había fidelidad y equidad en el trabajo. El cuidado de los hijos lo realizan ambos padres mostrándose cariñosos con estos. En ésta el marido es la autoridad central, sin embargo, éste actúa en forma no tiránica en sus relaciones filiales y conyugales. Se conserva la perpetuidad de la raza a través de la procreación y educación de los hijos. (González, Cortés y Padilla, 1996).

Las civilizaciones primarias se dividen en tres grandes civilizaciones nuevas:

a) Caza Mayor. Se caracteriza por ser patriarcal. Sus elementos constitutivos son los clanes totémicos. Se puede observar la supremacía del hombre, la cual proviene del aspecto económico. Se le consigna a la mujer un rol pasivo, de donde proviene una situación de menoscabo para ella y una cierta disminución de su dignidad. La familia no lo es todo. El clan y la tribu tienen su propio y muy absorbente estilo, en donde la mujer no toma parte. Freud (1912-13/1996) menciona que el objetivo del tótem es evitar el incesto. (González, Cortés y Padilla, 1996).

b) Pequeño Cultivo. Se caracteriza por ser matriarcal. Se funda en la supremacía de la mujer y su transformación es a partir del régimen económico: La mujer se convierte en hortelana, mientras el hombre se dedica a la caza mayor. El régimen del matrimonio determina el régimen de la familia, siendo la mujer el jefe. La autoridad después de ella es el hermano mayor de ésta o su tío, mas no su marido.

c) Pastoreo Nómada. Se caracteriza por ser patriarcal. Esta es netamente masculina y es el pastoreo el fundamento económico de la riqueza siendo el hombre quien trabaja y como consecuencia se marca su supremacía. Poco a poco se introduce la poligamia, promoviendo la supremacía del hombre. Éste actúa en la familia como verdadero amo y dueño de su mujer y de sus hijos y de lo que le rodea. Reposando la vida cultural y de la familia en fundamentos económicos. (González, Cortés y Padilla, 1996)

“En las Civilizaciones Primitivas y en las Civilizaciones primarias, la familia aparece en la tercera etapa de la evolución humana” (González, Cortés y Padilla, 1996)

En México, por lo general los grupos indígenas, sobre todo del centro del país eran polígamos, sin embargo, existían otros monógamos. Los mayas y toltecas consideraban que el matrimonio se celebraba para toda la vida (Ballesteros, 1964, citado en González, Cortés y Padilla, 1996).

De acuerdo a las primeras costumbres de los grupos indígenas de México, puede creerse que la poligamia no existió y que los principios morales no la autorizaban.

Para los aztecas la familia era un núcleo activo y eficaz de la vida social y positivo en su misión en la sociedad. Existía el respeto filial y el amor paterno, siendo el hogar un centro de educación donde se formaba el carácter de los hijos. Así la estructura familiar indígena vive adherida a sus paupérrimos patrones culturales en los que ha encontrado un margen de seguridad interior. (González, Cortés y Padilla, 1996).

A partir de la conquista surgen dos nuevos grupos: el criollo y el mestizo. En los criollos puede observarse que el padre siempre tuvo ante sus ojos a un padre fuerte, que lo impulsa a defenderse y a identificarse con los privilegios obtenidos; no sólo lo alienta a ser lo que él había sido, sino a identificarse con lo que para el conquistador constituía el galardón de la hidalguía y del buen vivir. (González, Cortés y Padilla, 1996).

El padre criollo siempre se enorgullece del hijo y trata de darle aquello de lo que careció: ropa, lujo y comodidades. A la mujer se le exige fidelidad, pero abiertamente se acepta la infidelidad del esposo.

En cuanto a los mestizos, el padre no ofrece y niega el contacto a los hijos dificultándose las identificaciones masculinas que el niño necesita.

A partir de la Revolución de 1910, se puede hablar de la familia rural, urbana y la burguesa. Dentro de la primera se observan cambios bruscos, como un tipo de familia que posee una fuerte adhesión interna, así como a un gran número de miembros, generalmente se rige por un gobierno patriarcal. (Gómezjara, 1978).

Las familias urbanas que provienen del campo constituyen por lo general familias pobres, las cuales son numerosas y, por lo regular, están basadas en la unión libre. Y en las cuales el hombre mantiene o ayuda a la manutención de los hijos mientras dura la unión. Por un lado el hombre es la autoridad mientras esta en casa y la madre soporta los maltratos del marido, pero cuando este se va la madre se queda a cargo del cuidado de los hijos. Así se observa un panorama en donde la pobreza deja poco para las expresiones de cariño y por ende, la escasa felicidad activa.

En cambio, la familia burguesa vive una relación prematrimonial que está basada en el interés económico. Los hijos por lo general son secundarios dentro de la familia, quedando en manos de sirvientas e institutrices, para no entorpecer las relaciones sociales de sus padres. El esposo rara vez siente un profundo aprecio hacia la esposa, siendo el proveedor económico, mostrándose autoritario mas que cariñoso para con los hijos. La esposa trata de satisfacer por completo a su marido, sin embargo, como esto no es posible del todo, el marido es cruel y brutal con la esposa (González, Cortés y Padilla, 1996).

1.1.1. LA FAMILIA EN MÉXICO

En México, existen dos tipos de familias (Padilla, 1984):

La llamada familia nuclear, que está formada por padre, madre e hijos.

La llamada familia extendida muy frecuente en México, que es uno de los pocos países en donde todavía se conserva este tipo de organización. Esta familia extendida es aquella formada por los familiares del padre y de la madre, tales como los progenitores de ambos, los hermanos y otros familiares cercanos.

Familias que pudiéramos llamar “normales”, y que permanecen constituidas de padre, madre e hijos, durante una buena parte del desarrollo de estos niños; en estos casos nos encontramos con que los roles están distribuidos adecuadamente y son normales, hasta donde podemos hablar de normalidad, dados los antecedentes propios de cada familia. Esta aparente normalidad da a los niños la posibilidad de buenas identificaciones, una buena superación del desarrollo psicosexual, y la de un funcionamiento adecuado más tarde tanto en la selección de pareja como en su desempeño como padres (Reyes, 2001).

Familias constituidas únicamente por uno de los miembros de la pareja y los hijos, debido a divorcio o abandono de alguno de los progenitores, su desarrollo de ninguna manera puede ser adecuado, la superación de cada una de las etapas se ve verdaderamente mutilada, porque falta uno de los integrantes de la pareja, no existiendo la presencia que pueda hacer que los hijos constaten la realidad de este padre que los engendró (Reyes, 2001).

En la convivencia de las familias nucleares y las extendidas, se presentan tanto aspectos positivos como negativos.

Entre los aspectos positivos encontramos aquellos que significan ayuda a la familia nuclear, así como apoyo para desempeñar roles, y resolver problemas económicos, disciplinarios, de modelos, etc. También existen aspectos negativos; los niños se encuentran frente a múltiples identificaciones que no pueden resolver debido a conflictos de lealtad muy serios, que se presentan entre la direccionalidad que pueden tomar sus afectos hacia sus abuelos o hacia sus padres, o hacia cualquier otro miembro de la familia. (Reyes, 2001).

Otro de los aspectos es aquel que se suscita porque los roles de los padres y los de los abuelos están cambiados y son cambiantes, de tal manera que no hay una continuidad ni constancia en la imposición de disciplina, y en la filosofía de la educación hacia los hijos. (Reyes, 2001).

Otro aspecto negativo es la diversificación objetal. Es decir, en relación con la figura femenina, el niño se encuentra con que hay diferentes objetos que lo representan también diferentes caras y estilos. Estos objetos son la madre, las abuelas y las tías, en cuanto a la figura femenina, y los abuelos, tíos y padres, en cuanto a la parte masculina de la pareja.

En la familia mexicana actual, la figura preponderante es la madre en cuanto a presencia y cercanía con los hijos. El mexicano como padre es ausente por herencia e identificación con su propio padre, la verdad es que las exigencias de la vida moderna contribuye a fomentar la situación. En cualquier nivel socioeconómico, el hombre al llegar a casa después de un arduo y continuo día de trabajo, lo que menos quiere es hablar y escuchar los problemas de su esposa e hijos. Los deja solos sin compartir experiencias mutuas, expectativas e ilusiones, y en este abandono, en esta soledad, se pierde el contacto y la comunicación, el matrimonio fracasa, y la familia pierde unidad y contenido aunque el contexto puede aparentemente igual. (Reyes, 2001).

Aparece, en una gran mayoría de casos, la infidelidad por ambas partes para compensar, ilusoriamente, lo que encuentran faltante en su propia casa.

En estas circunstancias los hijos reciben el impacto importante, viven en el constante temor de la pérdida de espacio y, cuando menos uno de sus objetos primarios, sin embargo, el divorcio como tal no llega debido a que la tradición y educación cristianas en México como en América Latina, no permite realizarlo. En parejas en concubinato se resuelve más fácilmente, simplemente el hombre abandona el hogar. En cualquier caso, los hijos son las víctimas, porque cuando los padres están en crisis, los niños lo resisten en forma determinante (Sandoval, 1984).

1. 1. 2 ESTRUCTURA FAMILIAR MEXICANA

Diferentes autores han hablado sobre la estructura familiar mexicana y de sus características, por ejemplo:

Rogelio Díaz Guerrero, en 1982, describe una organización familiar apoyada en dos proposiciones fundamentales:

- a) La supremacía indiscutible del padre; y
- b) El necesario y absoluto autosacrificio de la madre.

Al respecto Tapia, Gómez y Fuentes (1992) mencionan, que si bien, se han conservado funciones de estas dos afirmaciones, actualmente se han modificado, agrega que la actitud hacia el padre ha cambiado, ya que estos son más cercanos con los hijos y han establecido sus relaciones más con base en el amor que en el autoritarismo que infundía gran respeto, pero al mismo tiempo, más distanciamiento. Por otro lado, menciona que los jóvenes han evolucionado hacia actitudes más críticas hacia los padres correlativamente a la disminución del autoritarismo de estos. Así Tapia y cols., mencionan una evolución de las dos premisas propuestas por Díaz Guerrero, hacia fórmulas de relación más saludables dentro de la familia mexicana.

En 1977, Santiago Ramírez ofrece el siguiente esquema familiar, producto de sus investigaciones psicoanalíticas:

1. Una intensa relación madre-hijo durante el primer año de vida, la que es considerada como básica, integrativa y sustancial, a la vez que probablemente explicativa de la mayor parte de los valores positivos de la cultura.
2. Escasa relación padre-hijo.
3. Ruptura traumática de la relación madre-hijo, al producirse el nacimiento del hermano menor.

En 1975, Santiago Ramírez, habla de una estructura familiar provinciana, menos desarticulada: "allí, la familia no está martirizada por la búsqueda despiadada de subsistencia y arraigo, presente en la familia urbana. En las clases media y superior, el sistema de valores de la familia se enlaza al concepto de poseer y tener más que al de ser o estar. Poseer y adquirir se transforman en meta, más que en medio. La escuela y la familia apoyan y dan validez a esta concepción".

González, Cortés y Padilla, (1996) por su parte hablan de una estructura familiar triangular, en donde el padre representa una figura temida, ausente tanto física como emocionalmente y por lo anterior curiosamente es anhelado. Lo característico de la madre es su "abnegación" y una plena identificación y aceptación de su figura maternal, con una muy pobre actualización de sí misma en su figura femenina sexual. Los hijos se identifican masculinamente con él al adoptar sus rasgos agresores, lo que en el fondo es una debilidad.

Bajo esta peculiar estructura familiar mexicana el hombre es el que decide, es la autoridad. Su intervención y cooperación con la esposa en las actividades domésticas sólo se da en una tercera parte de los matrimonios. Aquí encontramos la gran contradicción de la familia mexicana: el padre ausente es el que manda. Y es posible que este modelo esté vigente en otras instituciones de nuestro país.

Los hijos reciben, por lo tanto, a través de la madre, la sensación de un padre temido, anhelado y odiado, como suprema autoridad formal. A su vez, experimentan la sensación directa de una madre abnegada, poco expresiva sexualmente y muy trabajadora. Esquema que crea anarquía y confusión en la identificación, sobre todo en lo que respecta a la masculinidad (González, 2000).

Padilla, (1984) por su parte menciona que existen 3 tipos de familia:

1. Familia nuclear. Formada por padre, madre e hijos. Dentro de ésta existen dos tipos de familia, según el estilo de relaciones interpersonales, que se establezcan en ella.

a) La familia diádica: donde independientemente de que exista físicamente la madre o el padre, la relación fuerte es entre los padres, entre la madre y los hijos o entre el padre y los hijos.

b) Otro tipo es la familia triangular: en la cual se da por lo general un equilibrio relativo en las relaciones entre el padre, la madre y los hijos.

2. Familia extendida. Ésta es la más frecuente en nuestro país; la cuál incluye a la familia nuclear más un número indefinido de parientes.

3. Familia ampliada. A partir de los años ochenta encontramos otro nuevo tipo de familia, la ampliada o reconstituída debido al número tan elevado de matrimonios jóvenes que se divorcian por diversas causas sobre todo por cambios en las mujeres: el trabajar fuera de casa, el no tolerar malos tratos de la pareja, o porque la pareja es irresponsable en sus obligaciones de paternaje sobre todo como proveedor. En la familia reconstituída se incluye a los hijos de alguno de ellos o a los hijos de ambos (Padilla, 2001).

La familia mexicana aparentemente es nuclear triangular, sin embargo al analizar a profundidad la dinámica de las relaciones entre sus miembros, se encuentra que en lo latente es profundamente diádica; en lo manifiesto es unida y en lo latente es profundamente dividida y; se observa que existe la conflictiva de la exclusión de alguno de sus miembros.

De tal manera cada familia con su estructura específica dará lugar a diferentes percepciones de la figura materna y de la figura paterna por ello es importante conocer el papel que juegan estas figuras dentro del desarrollo bio – psico- social del niño.

1. 2. IMPORTANCIA DE LA FIGURA MATERNA EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

Todo niño desde que nace, se vuelve en un ser receptor de cuidados, atenciones y manifestaciones afectivas, que le permitirán lograr un desarrollo saludable. El papel que juega la figura materna en la satisfacción de dichas necesidades, hace que la relación madre-hijo sea el vínculo esencial para que el niño sea capaz de activar tanto su mundo físico como psíquico (Granillo, 2001).

Es por ello necesario tener en mente que el desarrollo del niño en sus principales áreas: social, cognitiva y emocional, tienen relación directa con aquellas experiencias que la madre proporciona a su hijo, en donde ésta procure sintonizarse con todo tipo de comunicación que su niño necesita establecer y mantener para así ir cimentando su mundo intrapsíquico que le permita en un futuro, llegar a ser alguien independiente, con capacidades para enfrentar a un mundo externo que le pedirá una serie de exigencias y que para alcanzarlas requerirá de retomar todo lo recibido, enseñado y transmitido por esa figura materna que creció junto a su hijo (Granillo, 2001).

Es relevante tomar en cuenta esta relación ya que desde el comienzo del embarazo de la madre, su hijo depende de ella. La forma en como se alimenta, transmitiendo los nutrientes a su hijo, el modo en como se cuida, proporcionándole tranquilidad en su mundo uterino, así como, la actitud que guarda hacia su embarazo, da una amplia gama de elementos para comprender que sobre todas las cosas la primera relación única e indispensable es la de madre-hijo. A través de los latidos de corazón, el ritmo de su desplazamiento, su respiración, así como, el olfato y la audición después de nacido dan al bebé una constante básica en la formación de su personalidad: la confianza (Granillo, 2001).

La necesidad de presencia materna es inmediata, porque la madre constituye para el niño, desde los primeros momentos de la vida, una incesante e indispensable fuente de experiencia psicosocial, psicointelectual y psicoemotiva (Reyes, 1992)

La importancia de la relación madre-hijo se fundamenta en que es ella la primera persona de amor, con quien el infante tiene contacto tanto físico como emocional. El físico permite conocerla a partir de sus sensaciones, el olor, sabor, tacto, temperatura, que dependiendo del afecto que lo acompañe (negativos y/o positivos), se irá constituyendo el nacimiento emocional del niño (Morales, 1994 en Granillo, 2001).

La figura materna a través de su lazo afectivo, dentro de un clima emocional, durante los primeros años de vida podrá impulsar a su hijo en el desarrollo de todas sus habilidades congénitas, y esto a partir de que si el niño percibe esos cuidados podrá experimentar la confianza básica necesaria para ir formando su seguridad en él y en el medio que lo percibe predecible y congruente (Granillo, 2001).

Por lo tanto, el niño en un inicio como parte de una extensión de la madre, se permitirá el conocer e indagar su mundo externo conformado por otros seres relevantes, como lo son el padre, los hermanos, los abuelos, etc., para que poco a poco conforme vaya madurando pueda individualizarse y relacionarse adecuadamente con todo su mundo externo (Granillo, 2001).

El niño entra en contacto con su padre desde su nacimiento, a través de la madre, ya que en la relación madre-hijo, éste último “se da cuenta de que la madre siente y cómo siente, y se une a ella en su sentir; las fantasías inconscientes de la madre por el hijo se realizan, fundamentalmente a través del lenguaje pre-verbal de inconsciente a inconsciente y de esta manera la madre transmite la presencia o ausencia del padre” (Morales, 1994, pp. 55 en Granillo, 2001).

1. 3. IMPORTANCIA DE LA FIGURA PATERNA EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO

La palabra padre proviene del latín; *pater, patris*, y quiere decir patrono, protector o defensor (García de Diego, 1989, en Cabadas, 1992), es decir, el padre debe brindar protección y seguridad al niño y hacer que éste adquiera las características de un ser social, preparándolo para adaptarse a un mundo ajeno al de la familia (Blos, 1975; Carlos, 1977, en Weiss, 1980).

Al hablar del padre hay que relacionarlo con su familia, proporcionándole así, un sentido biológico, psicológico y social, de lo contrario se restringe al mismo a una mera función biológica; y así como la familia es una institución humana que evoluciona y es flexible y da lugar a diferentes tipos de familia, según la época histórica y cultural, la función e imagen del padre también cambia y evoluciona junto con la familia (González, Oñate y Cuevas, 1996).

La formación de la imagen paterna se conforma de acuerdo a los siguientes factores:

1. Los mensajes que la madre envía al hijo: al nacer la primera persona con la cual el niño tiene contacto es con la madre (Spitz, 1969). En la primera etapa la mamá esta aprendiendo a contener al bebé de modo que él pueda dirigir su atención a ella y la busque, esto tiene lugar en los primeros siete a diez días en este momento él maneja sus sistemas para atender a mamá o la voz de papá. (Brazelton, Bergman y Simo, 1991). Las emociones y fantasías inconscientes de la madre, captadas por el hijo, se realizan fundamentalmente a través del lenguaje preverbal de consciente o inconsciente.
2. Las fantasías que el hijo se crea del padre: el niño al nacer, probablemente cuando ocurre su primera frustración como respuesta a cualquiera de sus demandas, se pone en acción su fantasía. Crear fantasías es una función del Yo. La expresión mental de los impulsos por mediación del yo, supone un grado mayor de organización yoica

del que postula Freud. Supone que, desde el nacimiento o antes, el yo es capaz de establecer relaciones objetales, tanto mediante la fantasía como a través de la realidad. Desde el momento del nacimiento el niño tiene que enfrentar el impacto de la realidad que comienza con la experiencia del nacimiento mismo y prosigue con innumerables experiencias de gratificación y frustración de sus deseos. Así la fantasía no sólo es una fuga de la realidad, es también un proceso concomitante, constante e inevitable, de experiencias reales, en constante interacción con ellas (Segal, 1977 en González, Oñate y Cuevas, 1996).

3. El contacto real que tiene el hijo con el padre: el contacto real hace que los mensajes transmitidos por la madre, como la fantasía que el niño se ha formado, se modifiquen, dando lugar a rectificaciones o ratificaciones de los aspectos (fantasías propias y mensajes maternos), se dan fundamentalmente durante los tres primeros años de vida y cobra una fuerte importancia emocional a partir del tercer año, en la fase Edípica. Una vez que el niño ha formado la imagen de la figura paterna, ésta sigue evolucionando en forma dinámica aunque conserva una cierta estructura que se consolida entre los tres y los ocho años de edad. En otros aspectos es fluctuante, dado que el sujeto sigue en contacto con su madre y con objetos nuevos. Además sigue teniendo fantasías y si el padre no muere o lo abandona, sigue teniendo contacto con él, pudiendo cualquier otra experiencia influir sobre aquella primera imagen elaborada del padre (González, Oñate y Cuevas, 1996).

En la cultura se habla de instinto maternal y no de un instinto paternal, sin embargo si observamos como el padre es capaz de sustituir a la madre en los casos de ausencia de ésta, y de lograr cumplir con los cuidados que el niño requiere, así como de brindarle su ternura, entonces, vemos como el hombre puede actuar “maternalmente”. Se redefine este instinto como un sentimiento o emoción familiar que abrevia la unión, cuidado, protección y lealtad entre sus miembros (Ackerman, 1988 en Oñate, 1994).

Así la paternidad genital es real desde el momento en que el varón deja en cinta a la mujer (Weiss, 1999).

Mulworf (1973, en Weiss, 1999) describe tres fases en el desarrollo denominado “sentimiento paternal” que son:

a) Primera fase: el varón es el progenitor y encuentra la paternidad al entrar a ese nuevo periodo de su vida, ya que engendra a su hijo.

b) Segunda fase: el padre adquiere una personalidad psicológica como objeto de identificación para el desarrollo de la personalidad de su hijo.

c) Tercera fase: en el ámbito social el padre es una figura simbólica, cuando su hijo ya es adulto.

Siguiendo a Mulworf el varón puede ser padre de diferentes maneras:

- a) Del mismo modo que lo fue su propio padre.
- b) En oposición a su propia imagen paterna.
- c) Como su madre hubiera deseado que fuera su propio padre.
- d) Según el ideal paterno de la esposa.

TIPOLOGÍA DE LOS PADRES

a) *Autoritario*: es la síntesis de un ambiente y carácter, una concepción del papel surgido de la integración de ciertos valores morales, pone el acento en la autoridad. Esta forma de autoridad contiene deformaciones negativas en conexión con las características personales del individuo.

b) *Débil*: es aquel que deja que cada cual haga lo que quiera, no resiste, no presta ninguna limitación, ningún marco con respecto al cual pueda situarse el niño. No sabe o no puede asumir la paternidad.

c) *Racionalizador*: es aquel que razona demasiado, lo explica todo por tener dificultad en exteriorizar sus sentimientos, y por control excesivo de su afectividad. Mantiene a su hijo en relación centrada en intercambio de ideas, ya sean verbales o intelectuales.

d) *Sentimental*: prevalece el campo de los sentimientos, trata de establecer una relación directa con el hijo por medio de efusiones de afecto (Weiss, 1980).

Entre las funciones que tiene el padre se encuentran:

1. *La de la autoestima*, ya que no sólo da protección económica sino emocional. El padre al dar protección como un objeto que se internaliza y da después protección desde dentro (revelando a la madre en esta función). Es así como el hijo al sentirse protegido, querido y apreciado por el padre desarrolla en esta forma su autoestima y auto aprecio (González, 1993).

Formsman (1989 en Oñate, 1989) encontró que tanto para hombres como para mujeres la percepción del ciudadano incondicional del padre estaba relacionada significativamente con su grado de autoestima.

El padre se convierte en ese gran superman, capaz de proteger al hijo de todos sus temores y fantasías terroríficas que posee (Núñez, 1994).

2. *Identidad*, por un lado, a la hija al dar una figura definida permite su diferenciación femenina, al hijo varón su identidad como hombre (González, 1993).

Cuando un niño no cuenta con la presencia física o emocional por parte del padre, se dificulta su identificación con lo masculino y afecta su futuro como hombre, pareja y padre (Cabadas, 1992).

González, (1993) expresa que un padre con demostraciones permanentes de amor a sus hijos y con una actitud de protección y cariño hacia su compañera genital, será un modelo de identidad e identificación para sus hijos quienes, en un futuro, expresarán actitudes similares hacia sus propios hijos.

3. Con respecto al control de los impulsos se sabe que el padre desempeña la función de ayudar al hijo en el control de impulsos.

El niño por sí mismo, no puede controlar sus impulsos, ya que son más fuertes que él; sin embargo, en su fantasía, el padre es percibido más fuerte que sus propios impulsos, y el hijo es para obtener ayuda de él (Núñez, 1994).

En la agobiante tarea de controlar los impulsos, el padre colabora a instaurar el predominio del proceso secundario y establece así la capacidad de demora indispensable para llevar a cabo el proceso de adaptación a la realidad. (Núñez, 1994).

4. En función de los límites y realidad la figura paterna es especialmente importante en la formación del Superyo, pues, es el padre quien desde afuera da reglas y exige su cumplimiento (Núñez, 1994).

Las reglas son como el toque final de control de los impulsos y el establecimiento de la capacidad de demora tan necesaria para adaptarse a la realidad (González, 1993).

El cuidado amoroso de un padre va encaminado a delimitar, a marcar al hijo lo posible, lo permisible, más que a la mujer. Es decir, el padre sería en la idea de Freud, quien tendría que legar las normas al hijo para que este las internalice. Ésta es una conducta productora y es una conducta de amor, pero para realizarse puede mezclarse más con la firmeza que con la ternura, lo que no ocurre, por ejemplo en el caso de la mujer (Elias1987 en Núñez, 1994).

González (1984, en Núñez, 1994) al revisar la estructura familiar del delincuente concluye en que son sujetos que poseen una parte anestesiada de su personalidad; son sujetos con graves fallas superyoicas, lo cual implica que efectivamente los sujetos con conducta antisocial son sujetos que carecieron en su infancia y adolescencia de la figura paterna que les diera límites, son individuos que no poseen control sobre sus impulsos (González, 2001), actúa en los momentos delictivos muy egocéntricamente mediante el principio del placer, sin posibilidad de que puedan efectuar conductas apegadas al principio de realidad.

Peniche, (1985 en Núñez, 1994) al investigar la relación entre la falla en el establecimiento de los límites por parte de los padres y las conductas disfuncionales presentadas por los hijos, encontró que los niños con fallas en los límites no respetan las normas que se les imponen, ni a sus figuras de autoridad.

Sus principales conductas antisociales fueron las de agresividad, bajo rendimiento escolar (Núñez, 1994).

Afirma también que una consecuencia de la falla en el establecer límites generan un niño inmaduro infantilizado, con poca tolerancia a la frustración, baja capacidad de demora, egocentricidad continúa y autoestima deteriorada (Núñez, 1994).

5. Como modelo de identificación proporciona al hijo varón un modelo de identificación como hombre y un medio que le facilite el realizar el aprendizaje de ciertos hábitos corporales y de aseo (González, 1993).

La ausencia afectiva del padre priva al niño de una imagen de identificación psicosexual, de un sentimiento de individuación y autoestima, de un modelo a través del cual realiza el aprendizaje de relaciones interpersonales adecuadas y la adquisición de hábitos sociales (Coderech, 1979; González, 1984; Padilla, 1984; Lazarini, 1986; Cortés, 1990; en González, 1993).

Así mismo, la ausencia física o emocional del padre contribuye a que sus hijos inhiban el desarrollo adecuado de aquellas estructuras yoicas y superyoicas básicas y de tan sustancial relevancia para la construcción de su propia identidad (González, 1993).

La presencia del padre y la relación de pareja en sí es muy importante para que tanto la niña como el niño acepten su rol, ya sea femenino o masculino (Elías, 1987, en Núñez, 1994).

Así la función del padre va más allá que la simple procreación, teniendo como una de sus funciones el ayudar al adolescente a conformar su autoconcepto, el cual va a estar ligado con la imagen que tenga del joven de su propio padre.

Como ya se ha mencionado las figura paterna y materna juegan un papel importante en el desarrollo bio – psico – social del niño por lo que es necesario conocer como se va dando el desarrollo del niño a través de los años hasta lograr consolidar su identidad.

1. 4 ETAPAS DEL DESARROLLO SEGÚN FREUD

Freud (1905/1996) conceptualizó cinco fases del desarrollo psicosexual entre el nacimiento y la maduración, a saber son: oral, anal, fálica o edípica, latencia y genital.

“El psicoanálisis no sólo ha facilitado el enfoque dinámico de los trastornos psíquicos de los adultos, sino que también ha estimulado un cambio en el estudio de los niños. Aportó valiosa información acerca de la sexualidad infantil, que demostraba que los niños atraviesan varias etapas, en las cuales la experiencia agradable contiene elementos eróticos, centrándose en las zonas erógenas” (Alexander, 1979).

ETAPA ORAL

La fase oral equivale virtualmente a nuestra primera fase cuando las apetencias y las energías del niño se centran en la alimentación y en una estrecha relación con la madre. Es un período de dependencia casi completa. La ingestión es al principio pasivo en gran parte, pero se produce luego la transición a una incorporación más activa y agresiva a medida que el niño madura. Los labios y la lengua están sumamente erotizados y son de origen primordial de goce sensual. Una satisfacción oral excesiva o bien deficiente, o cierta predisposición innata a la oralidad, pueden ser en los presupuestos de Freud causa de fijación y de falta de preparación para el paso a las fases subsiguientes.

“En 1905 Freud mencionó la gratificación que experimentaba el niño durante la succión como una gratificación sexual primaria vinculada a la zona oral y vinculada a la función de la nutrición y habla de la tendencia de repetir ese estímulo y esa gratificación mediante una actividad autoerótica”

ETAPA ANAL

La fase anal, a la que se ha dedicado gran atención por la frecuencia de los problemas relacionados con la función de la evocación fecal por las prácticas eróticas anales en adultos y por ciertos rasgos característicos relacionados con la retención y la evaluación de las deposiciones. Se ha considerado el control de la defecación como una tarea esencial del desarrollo en el segundo año de vida y la zona anal como origen primordial de placer erótico en este período. Las fijaciones que tienen lugar en la fase anal se han relacionado con diversos rasgos caracterizales, tales como la obsesión, la obstinación, la avaricia, un persistente sentido de la vergüenza y muchas otras características relacionadas, como así mismo la duradera erotización del orificio anal.

“Es importante en este período el entrenamiento de esfínteres, se observa un comienzo de conciencia, el orden, la limpieza son aspectos importantes y muy característicos en este momento del desarrollo” (Malan, 1983).

ETAPA FÁLICA

En la fase fálica o edípica, es considerada como la zona erógena primordial un traslado del pené en el niño y al clitoris en la niña, a lo que asocia la aparición de sentimientos sexuales dirigidos al progenitor del sexo opuesto. El niño varón desea la posesión de la madre y desembarazarse del padre, del rival; la niña orienta sus deseos al padre y siente celos de la madre. Se forma de esta suerte la situación edípica; el niño entra en conflicto con la realidad y aparece el temor de ser castigado justamente por el progenitor odiado, lo que conduce al niño a reprimir sus sentimientos sexuales y al deseo de poseer al progenitor del sexo opuesto. En sustitución, el niño varón persigue el objeto más realista de llegar a ser alguien como su padre que puede tener una mujer como su madre; y lo contrario en la niña, con variaciones y diferencias que se consideran al tratar de la fase edípica. El niño se fortalece al identificarse con el progenitor que antes odiaba y temía, interioriza el control que ejercían los padres y se orienta más hacia la realidad.

Se considera a la situación edípica como un acontecimiento central, en el desarrollo de la personalidad, decisiva importancia para todas las relaciones interpersonales posteriores.

Consecutivamente a la solución del conflicto edípico entra el niño en un periodo de latencia en el que se supone que los impulsos sexuales pasan a un estado no manifiesto, sea por una remisión biológica de la libido, sea por la represión de los impulsos sexuales, que parecen peligrosos al niño.

“La etapa fálica que es contemporánea del complejo de Edipo, no evoluciona hacia una organización genital definitiva, sino que se sumerge y es sucedida por el periodo de la latencia” (Nágera, 1979).

ETAPA DE LATENCIA

La fase de latencia se describe como un periodo en que el receso de los impulsos sexuales se acompaña de la consolidación del superyo; destacando la importancia del desarrollo del yo, en el que éste adquiere gradualmente superioridad, dirigiendo la conducta

del niño de acuerdo con las exigencias de la realidad, mientras permanecen latentes los impulsos sexuales. El estudio de las manifestaciones neuróticas de estos años, entre los seis y los doce, aproximadamente, indica que en esta época en realidad no existe un retroceso de los impulsos sexuales, sino una creciente tendencia a reprimirlos renunciando a la actividad erótica. Este cambio proviene del gradual refuerzo del yo, que dirige la energía sexual dentro de canales sustitutos y sublimados, de acuerdo con el mandato del superyo, cada vez más organizado, y del ambiente, que le formula crecientes demandas de conformidad con las reglas sociales.

Puede considerarse entonces la latencia, para los fines prácticos, como el período en que el niño desarrolla normas de conducta que acepta como propias (superyo), y en el gradualmente se desarrollan habilidades mentales y físicas con fines de adaptación.

La fase genital empieza con el inicio de la pubertad en la que vuelve a destacarse el pené como zona erógena en el sexo masculino mientras que en el sexo femenino se supone que la zona erógena se desplaza del clitoris a la vagina. Si el individuo ha pasado por las fases anteriores sin fijaciones indebidas, se convierte en capaz de una sexualidad madura. La capacidad para la sexualidad genital se consideraba originalmente equivalente a la consecución de la madurez efectiva.

Freud (1905/1996) entendía también las fases del desarrollo psicosexual en un sentido más amplio y cuando los conceptos de las diversas fases postuladas del desarrollo infantil se liberaron de estas especulaciones fisiológicas, lo que ha servido para despertar el interés por importantes aspectos del desarrollo del niño y de la interacción entre padres e hijos.

“Para señalar tan sólo algunos ejemplos, la decisiva importancia de un cuidado maternal adecuado durante los primeros tiempos de la vida para la futura estabilidad emocional, la relación entre una actitud dura y rígida en el aprendizaje del control de las deposiciones y el desarrollo de rasgos obsesivos compulsivos; el origen de ciertas incapacidades sexuales en el adulto debido a fijaciones propias de la fase edípica. La

atención dedicada hacia estas cuestiones ha resultado de la consideración de la naturaleza básica del desarrollo del niño y del estudio de las diversas evoluciones de cada fase” (Lidz, T., 1985).

Todas estas etapas nos dan una integración del desarrollo del niño y si se ven interferidos por algún factor, éste se verá modificado de acuerdo a la predisposición de cada niño.

1. 5. ETAPAS DEL DESARROLLO SEGÚN ERIKSON

Al nacer el niño a través de su desarrollo debe de fortalecer su yo en función de una larga dependencia y un progreso hacia la independencia. Para esto debe de ir pasando por las diferentes etapas de desarrollo, y cumpliendo las metas de cada una. Si hubiera algún conflicto no resueltos del desarrollo inicial, dejara un residuo psíquico consistente en sentimientos y actitudes básicas que se harán presentes cada vez que el sujeto enfrente una situación crítica en su vida. Ante dichas situaciones críticas, pueden aparecer sentimientos de dependencia, logrando un precario equilibrio el cual estará basado en las fuerzas del yo. (Pichón-Riviere, 1985).

Las etapas de desarrollo, forman parte de lo que Erikson (1987) llama el "Ciclo Vital Epigenético" (C.V.E) basado en el principio epigenético "in útero", donde todo lo que crece tiene un plan básico, del cual van surgiendo las partes, hasta que él bebe queda conformado y surge del todo.

Menciona que en la adolescencia la identidad es el centro principal del desarrollo psicológico. Pero la historia que haya tenido cada sujeto hasta esta etapa, determinara en gran parte el desarrollo de la Identidad que logre.

Dice que la vida humana esta conformada por tres intervalos: Biológico, del Yo y

social. Los cuales se encuentran determinados entre sí y cada intervalo depende de los otros.

1. El Biológico es aquel inherente al individuo como un ser biológico, con una cualidad homeostática (equilibrada) mediante la cual el organismo llega a ser una organización jerárquica de sistemas de órganos que poseen un ciclo vital;
2. Del yo.- son las experiencias del yo individual, el cual protege la coherencia y la individualidad de la experiencia. Prepara para los acontecimientos súbitos internos y externos, los anticipa, asegura la individuación e identidad coherentes de ser uno mismo, ser aceptable y encontrarse en camino de llegar a ser lo que otra gente considera que somos.
3. El social.- es aquel donde el ser humano está organizado en grupos geográfica, histórica y culturalmente definidos.

En este diagrama epigenético, el que representa el ciclo vital, se supone que la personalidad se va desarrollando de acuerdo a pasos predeterminados, en la disposición de la persona a dejarse llevar hacia un radio social más amplio, a concientizarlo de la interacción que va tendiendo con él.

En el diagrama que a continuación se presenta, la diagonal representa la secuencia que se va siguiendo en la adquisición de elementos psicosociales, los cuales se van logrando a medida que cada etapa genera un nuevo conflicto nuclear, y al superar este conflicto, se agrega una cualidad yoica, una nueva fortaleza humana acumulada.

El siguiente diagrama representa el Ciclo Vital Epigenético, el cual fue dividido por Erikson (1987) en 8 etapas de desarrollo que son las siguientes:

Sensorio Oral	Confianza vs. Desconfianza						
Muscular Anal		Autonomía vs. Vergüenza y Duda					
Locomotor Genital			Iniciativa vs. Culpa				
Latencia				Industria vs. Inferioridad			
Pubertad y Adolescencia					Identidad vs. Confusión de rol		
Adultez Joven						Intimidad vs. Aislamiento	
Adultez							Generatividad vs. Estancamiento
Madurez							Integridad vs. Desesperación

CONFIANZA BÁSICA VERSUS DESCONFIANZA BÁSICA.

La primera demostración de confianza social en el niño pequeño, es la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la función de sus intestinos. La regulación dada entre sus necesidades y el abastecimiento que su madre le otorga, hace que la homeostasis se logre adecuadamente, dando lugar al bienestar. Así, el primer logro de confianza en el niño, es cuando permite que la madre se aleje de su lado sin experimentar ansiedad o enojo; esto indica el proceso de internalización, en el cual, el niño sabe que aunque se aleje un momento, su madre volverá (en este sentido las personas relacionadas con este proceso se vuelven familiares), y de esta misma manera, otras sensaciones e imágenes recordadas, se convertirán en familiares y previsibles.

El estado general de confianza, no solo indica que uno pueda confiar en los proveedores externos (madre, padre, etc....), sino que también pueda confiar en uno mismo y en la capacidad de los propios órganos para enfrentar las urgencias (saber cuando se tiene hambre, cuando se tiene frío, etc...). Esto es llamado "sentido de mismidad" y permite establecer la continuidad en la vida.

Se debe aclarar, que la confianza derivada de la temprana experiencia infantil, no depende de la cantidad de alimento o afecto que se le dio al niño, sino de la calidad. La cual incluye no solo un cuidado de las necesidades del niño, sino también de un sentido de confiabilidad personal, dentro del estilo de vida de su cultura.

Posteriormente esto crea en el adolescente un sentimiento de identidad, que después se convertirá en un sentimiento de ser "aceptable". Los padres deben hacerle ver que todo lo que hace tiene un significado, bueno o malo.

Si no se logra la confianza básica, aparece la desconfianza, la cual trae consigo la inseguridad, la frustración y el recelo. El sentido de mismidad no se logra y en un futuro afectara la consolidación de identidad.

Cada etapa tiene una relación especial con alguno de los elementos básicos de la sociedad, lo cual nos ayuda a ver la relación que va teniendo el niño con el mundo que le rodea, y la importancia del medio en que se desarrolla. En esta etapa la relación se da con la religión organizada, ya que, al igual que con las figuras familiarizadas, el sujeto introyecta a un Proveedor, que lo cuida, lo alimenta y lo sana. Le indica el bien y el mal.

AUTONOMÍA VERSUS VERGÜENZA Y DUDA.

Esta etapa se da entre el primer y los tres años de edad aproximadamente. Con la maduración fisiológica que se va logrando, el niño puede optar por dos modalidades sociales: aferrar o soltar. Aferrar puede significar, el retener o restringir en forma cruel o destructiva y puede convertirse en un patrón: tener y conservar. Al mismo tiempo, soltar

puede convertirse en una liberación de fuerzas destructivas: dejar pasar y dejar vivir.

El control exterior (padres, figuras de autoridad, instituciones, etc...) en esta etapa debe ser tranquilizador. Se da en el niño un deseo repentino y violento de elegir por propia cuenta.

Esta etapa se vuelve decisiva para la proporción de amor y odio, cooperación terquedad, libertad de auto expresión y su supresión. Un sentimiento de autocontrol s... la pérdida de la autoestima da origen a un sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida de autoestima y de un sobre control da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza.

Al tiempo que el medio lo alienta a "parase sobre sus propios pies", debe protegerlo contra experiencias de vergüenza y temprana duda. Si se le niega al niño que la experiencia sea gradual y bien guiada hacia la autonomía (de la libre elección), o si se le debilita mediante una pérdida inicial de la confianza, volverá contra sí mismo toda su urgencia de discriminar y manipular. En este último caso, se sobre manipulara a sí mismo; llegara a obsesionarse con su propia repetitividad, lo que le enseñará a adquirir el poder mediante un control empecinado y detallado. Este es el modelo infantil para una neurosis compulsiva.

La vergüenza, implica el que uno este completamente expuesto y consciente de ser mirado: consciente de uno mismo. Aparece la rabia, la cual es vuelta contra uno mismo. Esta vergüenza trae consigo un sentimiento de pequeñez. Para contrarrestar este menoscabo habrá que ayudarle a desarrollarse; solo cuando el niño es capaz de volverse a poner de pie y percibir las medidas relativas al tamaño y el poder, el sentimiento de vergüenza desaparece.

Junto con la vergüenza, esta la duda. La cual tiene mucho que ver con la conciencia de tener un reverso y un anverso, y sobre todo un detrás. Ya que el área del cuerpo, de los esfínteres y de las nalgas, queda fuera de la vista del niño pero a la vista de los demás, "atrás" es por donde el niño expulsa esos objetos tan preciados para él, 'pero mal calificados

por los demás (heces fecales). Este sentimiento de duda, ante todo lo que ha dejado atrás, puede ser, en un futuro una duda compulsiva.

Su correlato social había de la necesidad perdurable del individuo de que su voluntad este reafirmada y delineada dentro de un orden adulto de cosas, que al mismo tiempo reafirma y delinea la voluntad de los otros. Tiene su lado institucional en el principio de la ley y el orden. La autonomía fomenta el sentimiento de justicia.

INICIATIVA VERSUS CULPA

Si las etapas anteriores se han logrado satisfactoriamente, en esta etapa, la cual gira alrededor de los 3 y los 6 años de vida, el niño se encuentra más activo, más seguro y relajado. La iniciativa dará a la autonomía ese planeamiento y acción de hacer las cosas. El placer se obtiene del ataque y la conquista. El niño seguirá los modos fálicos – intrusivos (como lo es el juego con soldados, violento, a la guerra, con cochecitos, etc...); en la niña se vuelca a modos más sutiles de hacerse atractiva y despertar afecto (se peina, se arregla, peina a sus muñecas, juega a la casita y a las muñecas, etc...).

Se inicia en esta etapa el proceso de dejar el apego hacia los padres y comenzar a hacer cosas por el mismo. El niño logra desarrollar gradualmente un sentido de responsabilidad moral, comprender hasta cierto punto las instituciones, las funciones y los roles, al igual que su participación en los mismos; encuentra placentero el manejo de herramientas y armas, juguetes significativos y cuidado de los niños pequeños (en la patología adulta el residuo de la iniciativa sería la negación histérica, así como la somatización).

En esta etapa el niño está más dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a compartir la obligación y la actividad. Permanece identificado con el progenitor del mismo sexo, pero busca oportunidades donde la identificación pueda tener iniciativa sin tanta culpa edípica, basado en un espíritu de igualdad en el hecho de hacer cosas junto con él. Esta etapa edípica trae consigo el establecimiento de lo que es permisible, así como la dirección hacia

lo posible y lo tangible que permite que los sueños de la temprana infancia se vinculen a las metas de una vida adulta activa.

El peligro en esta etapa radica en los sentimientos de culpa respecto a las metas planteadas y los actos iniciados. La iniciativa trae consigo la rivalidad anticipatoria de los que han llegado primero, dando paso al temor de que pueden ganarle el lugar que quiere para él. Entre los niños y en general, se da una lucha constante por ganar un lugar de privilegio frente a la madre. El fracaso lleva a la culpa y la ansiedad. En esta etapa es cuando se da el complejo de castración, el miedo al daño de los genitales erotizados, debido a las fantasías relacionadas con su excitación.

La institución social que se le ofrece a los niños de esta etapa es la economía, en donde se les enseña que hay que ahorrar, pero también se debe gastar; surge la importancia y el valor de las cosas.

INDUSTRIA VERSUS INFERIORIDAD.

En esta etapa se da la entrada a la vida escolar, alrededor de los 6 años de edad. El niño debe comenzar por ser un trabajador y un proveedor potencial, lo que metafóricamente equivale a la aceptación del medio escolar. En el periodo de la latencia, el niño cambia la necesidad de conquistar a las personas con ataques directos y aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas, tales como dibujos, tareas, etc... A esto se le llama sentido de la industria, en la cual se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas.

El principio del trabajo, le enseña el placer de completar la tarea mediante la atención sostenida y la perseverancia escolar. La escuela le proporciona una instrucción sistematizada, por medio de la que se desarrollan en el niño, los elementos fundamentales de la tecnología, conforme va comprendiendo como se utilizan las herramientas que usa la gente grande,

El peligro en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad, el cual se genera porque la familia no lo ha preparado para la vida escolar o porque no haya logrado las metas de las etapas anteriores.

Es una etapa muy importante desde el punto de vista social, ya que la industria implica hacer cosas junto con los demás, desarrollando un sentido de la división del trabajo y de la oportunidad diferencial, esto es, de la tecnología de una cultura.

Pichón - Riviere (1985) retoma estas etapas, y menciona que la primera es la confianza básica, con su contraparte la desconfianza básica, ambas se logran a través de experiencias sucesivas correctoras, las cuales parten de las experiencias difusas del propio cuerpo del niño, frente a la mayor o menor inseguridad de su primer entorno. El resultado es llegar a adquirir la continuidad e identidad como resultado entre el mundo externo e interno.

Menciona, que cuando se tiene la confianza básica, se pueden enfrentar los próximos cambios, dando como resultado la autonomía. De no suceder así, el sujeto tendrá sentimientos de impotencia y crisis de rabia, lo cual tendrá como consecuencia la vergüenza y la duda, en la segunda etapa del desarrollo.

Ambos autores (Erikson, 1987 y Pichón - Riviere, 1985) hablan sobre una Línea continua de desarrollo, que se va dando según las edades del ser humano. Los dos mencionan la importancia de pasar por una etapa, para llegar a la otra. Por lo que, si en alguna de estas, algo no-queda resuelto o concluido, se reflejara en las siguientes etapas. Cada una de estas fases del desarrollo tiene su fin, por lo que, al no ser cubiertas sobreviene una desestabilización, que puede ser causante de conflictos psicológicos futuros.

Se ha mencionado cual ha sido la evolución de la familia y la importancia de las figuras materna y paterna que brindan estructura y apoyo en el desarrollo bio - psico - social de los niños a través del cual estos irán consolidando la integración de su identidad sin embargo es necesario conocer lo que pasa en las familias donde se carece

de alguna o de ambas figuras (materna y paterna) en las que incluso tienen que ser institucionalizados estos niños y por lo tanto continuar su desarrollo alejados de sus padres.

1. 6. CONCEPTO DE FAMILIA DESINTEGRADA E INTEGRADA

Una FAMILIA INTEGRADA será aquella que se compone de padre, madre e hijos no casados, que viven como una unidad separada de los parientes, vecinos y amigos. En este tipo de familia se tiene gran responsabilidad en el cuidado del niño: atención médica, educación moral, estabilidad emocional y económica (Mc Arthur, 1981 en Reyes, 2001).

Este tipo de familias brindan y favorecen la expresión del cariño y una distribución adecuada de los roles que por ende permite la identificación con las figuras materna y paterna para lograr consolidar una integración de su identidad.

Una FAMILIA DESINTEGRADA será aquella donde se encuentran separados los padres y las niñas se encuentran institucionalizadas. En este tipo de familias el cuidado de la niña (atención médica, educación moral, estabilidad emocional y económica) se encuentra bajo la responsabilidad la institución donde están (Mc Arthur, 1981 en Reyes, 2001).

En este tipo de familias el desarrollo de las niñas se verá mutilado debido a la falta de una o ambas figuras materna y/o paterna así como al claro establecimiento de roles debido a que al no contar con figuras de identificación se verá dificultada la integración de su personalidad.

1. 6. 1 NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE FAMILIAS DESINTEGRADAS- D.I.F.

Muchas son las instituciones que reciben a niñas que han sido abandonadas y/o maltratadas física y emocionalmente en sus hogares de origen. En dichas instituciones, las niñas crecen con problemas en cualquier área de su desarrollo, ya sea cognitiva, social y/o emocional como consecuencia de la pérdida de aquella figura o figuras relevantes e indispensables para la construcción de su mundo intrapsíquico, como lo llega a ser la figura materna (Granillo, 2001)

El que un niño se someta a las vicisitudes de la vida sin la presencia de sus padres, puede y se ha comprobado ser uno de los principales factores para la aparición de innumerables perturbaciones en el desarrollo. No me refiero solo a la ausencia física, sino principalmente a la afectiva que resulta ser más irritativa para un niño.

Es por ello que se han realizado múltiples investigaciones que han mostrado como es que los niños ante la carencia de cuidados maternos o las interrupciones de la relación madre-hijo, presentan serias alteraciones en la conducta de la personalidad, de la cognición y del desarrollo físico, englobándose este fenómeno como “deprivación materna”.

Haciendo énfasis en esto, se pone de manifiesto la necesidad de analizar lo que sucede cuando el desarrollo y la comunicación que encierran la relación madre-hijo en un primer momento de la vida no es la adecuada, o en un caso más crítico, cuando no se establece dicho vínculo por la falta de esa figura materna proveedora de múltiples experiencias organizadoras de la personalidad.

Si bien retomamos que el primer elemento vivenciado y que favorece en el desarrollo del niño es el amor, Morales y Alatraste (1994), afirman que cuando se da la oportunidad de incorporar las partes tiernas a través del amor y enseñanzas de los padres, podrán recibir y aceptar todo lo que se le da, para que con ello posteriormente tenga la capacidad de dar a los demás y con ello una confianza básica que le brindará esperanza en la vida. Y por el contrario, si no se tiene la oportunidad de recibir ese amor, el niño vivirá

anhelándolo, exigiendo y demandando lo que no tuvo desde el principio.

Por lo tanto todas las emociones positivas o negativas se verán reflejadas en el hijo, la totalidad del clima afectivo serán la característica esencial de la formación de la confianza para desarrollar todas sus habilidades sociales, emocionales, del desarrollo y cognitivas.

Las consecuencias observadas en el área social van muy en relación a la inseguridad que llegan a mostrar los niños ante su entorno, su incapacidad por establecer relaciones interpersonales, o bien, el llegarlas a establecer pero con tendencias agresivas o siempre con la expectativa de perder algo.

Nieves (1981), al respecto, menciona que el sentimiento de abandono actúa como espina irritativa en el niño, produciéndole un fuerte desnivel en la evolución de ciertos elementos del yo y del funcionamiento del psiquismo. Dice que todos los niños acusan una falta de amor, teniendo una sed de afecto, sin embargo, su inseguridad interior, los obliga a desconfiar y a evitar nuevas situaciones de abandono, por lo que no se ligan afectivamente a nadie por miedo de perderla de nuevo, o bien, lo hacen de una manera superficial.

Además, se ha observado que ante el alejamiento de los niños de sus padres por divorcio o separación, hay una relación muy estrecha con la aparición de perturbaciones emocionales y conductuales y con un alto riesgo hacia la delincuencia o conductas antisociales. Es decir, las ansiedades que surgen de relaciones poco satisfactorias en la infancia predisponen a los niños a responder de modo antisocial ante tensiones posteriores.

Existen observaciones de que cuando no se encuentra la presencia de la figura paterna, o se le es comunicada de manera verbal y no verbal al hijo como un ser nefasto por parte de la madre, se advierten efectos en la manifestación de conductas agresivas por parte del niño.

A su vez, los efectos dentro del área de desarrollo y cognitivas se ven muy reflejados tras la pérdida de la figura materna, ya que el niño necesita de sentirse cuidado, estimulado y apoyado por esa persona de quien confía y depende.

Al respecto, Bowlby (1972), hace referencia de estudios que han comprobado que niños abandonados presentan severos retrasos en su desarrollo, como el no aumentar de peso aún estando bien alimentados, el comenzar a hablar después de lo normal, o bien, decrementar su grado de inteligencia, estableciendo efectos claros ante la ausencia de la madre.

Otras investigaciones, como la Piquer y Jover en 1946, encontraron que niños abandonados y delinquentes, mostraron una reducción considerable de su cociente intelectual, de 20 a 40, en relación a su grupo control. Estos infantes con esta situación se caracterizan por un bajo nivel intelectual y una debilidad en el uso de la memoria y que va acompañada de una hipersensibilidad afectiva que tiende a distraerlos y a no poder fijar su atención y concentrarse (Rutter, 1972 en Granillo, 2001)

Rutter, en 1972, concluye que niños con privación materna e ingresados a hospitales o guarderías, revelan una reacción inmediata de angustia aguda, que muchos niños muestran un retraso en el desarrollo tras su ingreso y pueden representar un deterioro intelectual. Se ha concebido que este síndrome, se debe en parte, a una interrupción del proceso de vinculación.

Cuando el adulto es indiferente ante la comunicación del niño, éste experimentará una soledad infantil; ante el abandono por parte de la madre durante los primeros 5 meses de vida, herirá al bebé con una enfermedad psicoafectiva que para Doltó (1986 en Padilla, 1991) puede ir desde un shock que deja huellas profundas en el carácter, encontrándose en la escuela niños inadaptados, miedosos e inestable, depresivos y hasta un retardo profundo e imbecilidad.

Y por último, los rezagos implicados hacia el área emocional, los estudios han demostrado que dicha área se afecta sumamente ante la falta de la figura materna. Ya que el vínculo madre-hijo va más allá de lo perceptible, es decir, aquellos momentos diádicos en donde la madre pueda comunicarse, expresarse y aventurarse a una experiencia única con su hijo, hacen que éste también pueda comunicarse con ella e introyectar todo ese cúmulo de emociones y sentimientos para su beneficio y desarrollo.

Bowlby, en 1972, habla al respecto de los efectos adversos de la privación según su duración, pero independientemente de este aspecto (sin negar su importancia), ante la privación se produce ansiedad. Y claramente establece que la privación parcial además de la ansiedad, se vive una excesiva demanda de cariño, sentimientos de vergüenza y, como resultado de estos últimos, sentimientos de culpa y depresión. Ante esta clase de emociones e impulsos que el niño pequeño no puede manejar por su inmadurez, la única forma en que pueden manejarlas los conduce a desórdenes nerviosos e inestabilidad de carácter. Por su parte, una privación completa trae consigo efectos de mayor alcance sobre el desarrollo del carácter y puede invalidar por completo su capacidad de relacionarse con otras personas. Es decir, Bowlby (1972) a través de sus múltiples investigaciones observó que niños bajo rechazos hostiles y abandono prolongados, se describen como depresivos, pasivos e inhibidos, como dependientes, ansiosos, airados y agresivos.

Al igual, Nolen-Hocksema, y cols., (1986 en Sugawara, 1991), observaron que los niños que vivieron la pérdida de sus padres a través de la muerte, el divorcio, enfermedad mental, rompimiento de la comunicación tendrían a la depresión.

Brown, Harris y Bifulco (1986 en Sugawara, 1991) descubrieron que mujeres que perdieron a su madre en la temprana infancia, la depresión estuvo relacionada con su orientación cognitiva al desamparo y su falta de autoaceptación.

De manera paralela, si retomamos que el padre comienza a establecer un vínculo con su hijo recién nacido durante los tres primeros días después del nacimiento (Doltó, 1986 en Padilla, 1991), el niño piensa en su padre como papá-mamá, como una dualidad

inseparable y cuando un niño pierde a su madre, pierde a su vez al padre y viceversa; es por ello necesario pensar que desde el nacimiento hasta la adolescencia los padres son fuente de experiencia organizadoras y que ante su ausencia ya sea por muerte, separación, divorcio y/o abandono arrastrarán problemas en todas las áreas del desarrollo.

Con relación al manejo y control de impulsos, las observaciones realizadas por Bolwby (1951), (citado por Castillo e Izquierdo, 1996) refieren las observaciones realizadas a niños gravemente privados como en edades mayores demostraban que sus personalidades y sus conciencias no están desarrolladas; su conducta es impulsiva e incontrolada y son incapaces de perseguir objetivos a largo plazo, pues son víctimas del capricho momentáneo. Para ellos todos los deseos tienen la misma importancia y el mismo derecho de ser realizados. Su facultad de frenarse es muy débil o no existe. Se ven arrastrados por sus impulsos y son incapaces de aprender de su propia experiencia.

NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS

Castillo e Izquierdo (1996) definen como Institución a todo aquello establecido, fundado y organizado, que pretende abarcar y englobar todos los aspectos de la vida de un individuo o de una colectividad con pretensiones integradoras.

Dentro de los ejemplos de instituciones encontramos los internados u orfanatos que se caracterizan por tener un régimen asistencial de residencia, donde las personas acogidas permanecen generalmente todo el día dentro de él y ahí realizan las actividades cotidianas de alimentación, descanso, ocio, educativas, terapéuticas, rehabilitadas, etc.

Este tipo de residencias que dan un servicio de alojamiento y apoyos concomitantes de carácter colectivo van dirigidos a todas aquellas personas que por cualquier factor no pueden permanecer en su domicilio habitual; pero que pueden tener contacto o visitas de sus familiares, ya sea, mamá, papá, hermanos, abuelos y/o tíos, de acuerdo a un horario o calendario.

Castillo e Izquierdo retoman a Puig (1990) diciendo que cuando el lugar de alojamiento procura una vida unifamiliar, en unidades independientes o en torno a servicios comunes, se suele hablar de “Hogares”, que a diferencia de las tradicionales instituciones las últimas favorecen la independencia y desarrollo.

La historia de ese tipo de espacios se remonta a la Segunda Guerra Mundial que a consecuencia del desastre humano quedaron muchos niños huérfanos, enfrentándose así a la experiencia de tener que someterlos a la vida sin familia.

La conmoción que experimenta un joven al verse separado de su familia, y más cuando esta disociación se da a temprana edad, provocando directamente trastornos en toda el área formativa. “Acerca de esto se ha visto que al estudiar el efecto que causaba el hecho de haber tenido privación de afecto maternal durante la infancia, los niños institucionalizados en edades mayores eran violentos, egoístas, cometían delitos sexuales o de otra índole como robos, mentían en forma fantástica y sobre todo, tenían diversas formas de ausencia de respuesta emocional. Su característica común era la incapacidad de establecer relaciones verdaderas con cualquier persona”.

Rutter, 1990 cita investigaciones de Wooton, (1959), Yarrow, (1961) en los que muestran una asociación entre hogares rotos y delincuencia. De la misma forma habla de trabajos de Douglas, Ross y Simpson (1986) y Gibson (1969) en los cuales se engloba la misma situación en los casos de disolución familiar por muerte, divorcio y separación.

Michel, (1986) que el rechazo parental hacia niños y adolescentes lleva a éstos últimos a una gran dependencia respecto a los adultos.

Sandoval, (1984) toca el tema de la orfandad y a través de ejemplos explica como es que afecta la muerte, abandono y rechazo de las figuras parentales. Granillo (2001) sintetizó aquellas características que poseen las niñas ante dichas situaciones son:

- Miedo y dolor permanente a la pérdida.
- Miedo a la muerte.

- Miedo al abandono y la separación, lo que llamaría Bolwby (1994) como “apego ansioso”.
- Falta de control, mostrado en estallidos de rabia.
- Inestabilidad en sus relaciones interpersonales.
- Una búsqueda constante del objeto perdido, por lo que nada le es suficiente y nada lo llena.
- Sentimiento de vacuidad.
- Actitudes defensivas y desconfiadas.
- Sensación de minusvalía, al no sentirse digno de amor y cuidados.
- Tendencia a idealizar y fantasear al objeto no conocido, perdido o muerto. Ya que se le dota de todas las cualidades convirtiéndolo en el Ideal de Yo.
- Vivencia de constantes sentimientos de culpa, llevando esto a una tendencia al autocastigo, a sentir que no merece nada, es más puede rechazar a una figura sustituta buena.
- Dificultad en la toma de decisiones.
- Conducta voraz encubierta en una personalidad con actitudes histriónicas de generosidad, inclusive pareciendo que busca la justicia social.
- Disociación yoica que se presenta en el actuar con múltiples facetas y en muchas ocasiones sin ninguna conciencia de sus diversas posturas, de hecho se muestra aparentemente convencido.

La Institución en la que se llevó a cabo esta investigación y que lleva una sistema apegado a lo que se ha mencionado es la “Casa Hogar para Niñas” del D.I.F. que se encuentra dentro del programa de protección y asistencia social a menores entre los 5 y 18 años.

La manera en como está diseñado su servicio se dirige en diversos puntos:

a) Instalaciones: Cuenta con 12 edificios, de los cuales 9 son habitaciones con capacidad para 72 menores cada uno y están constituidos por 6 departamentos. En cada departamento pueden vivir 12 niñas. En la planta baja se encuentra el departamento de la persona encargada y que funge como responsable del cuidado de las menores que habitan el

edificio a la que generalmente se le denomina “Mami”.

b) Población: Sus servicios van dirigidos a menores entre 5 y 18 años, donde su historia familiar puede englobarse en las siguientes características:

- Ser huérfana o abandonada total
- Padres no capacitados para atenderla (por enfermedades mentales, daños físicos, etc.).
- Ser víctima de un medio ambiente negativo para su desarrollo (por ejemplo: prostitución, alcoholismo, maltrato, delincuencia y drogadicción).
- Canalizadas de Casa Cuna.

Al cumplir 17 años las jóvenes se trasladan a un edificio que comparten con compañeras de la misma edad y participan en el dominado “Programa de Pre-egreso”. Este programa tiene por objetivo formar en la joven conciencia de la formación recibida durante su estancia, fortalecer en ella los conceptos de libertad, responsabilidad y madurez con los que deben manejar su vida, renovar los conocimientos y la formación sobre el manejo de su sexualidad, así como tomar conciencia sobre su preparación técnico académica. De esta manera al cumplir 18 años la joven, ya se encuentra integrada a un trabajo y cuenta con mayores elementos para lograr su independencia y autosuficiencia.

Los estudios de Bowlby (1972) que al investigar a los niños evacuados durante la Segunda Guerra Mundial, se dio cuenta de que las visitas de los padres no eran perjudiciales, sino al contrario, se volvían realmente provechosas para la adaptación del niño a un hogar sustituto. De ahí que se halla llegado a la conclusión de que los niños no son pizarras de las que pueda borrarse el pasado, sino seres humanos que llevan con ellos sus experiencias previas y cuya conducta en el presente está profundamente afectada por lo que ha ocurrido antes. Así mismo, confirma el profundo significado emocional del vínculo padre-hijo y madre-hijo, que aunque esté muy deformado, no puede morir por la simple separación física. Finalmente confirman el conocimiento de que siempre es más fácil para un ser humano adaptarse a algo de lo que tenga experiencia directa que a algo ausente

imaginado.

Sandoval dice en 1984 es que en Casa Hogar se incluyen dos direcciones fundamentales: una donde no existe la figura de los padres por muerte, divorcio o abandono y otra en el que si están presentes, de hecho visitan a sus hijas, pero la significación no es la misma en relación con los hijos, aunque su pasividad si produzca desequilibrio emocional.

Michel, (1979) hace evidente la necesidad de que en los internados exista un clima de afecto, ya que de lo contrario puede salir más perjudicado el niño para el desarrollo de sus aptitudes y adaptación social.

Rutter, 1990 habla acerca de los rezagos tan significativos en el campo del desarrollo físico, emocional y cognitivo en los casos en que existe la deprivación materna en el periodo de la primera infancia.

Menciona que entre más prolongado sea ésta y entre más corta sea la edad, más caótica se vuelve la historia de desarrollo. La reversibilidad de este daño es cuestionada por este autor, contemplando que las secuelas del abandono o carencia afectiva y física son graves y muchas veces se pueden observar a lo largo de la infancia y adolescencia. Es más pone de conclusión que el grado de reversibilidad depende de la duración, de la gravedad, de la edad a la que se dio la separación o abandono y la edad en que ésta cesó para entonces poder llegar a acuerdos.

De esta anotación, es apropiado el agregar que las adolescentes institucionalizadas de Casa Hogar ingresan generalmente a temprana edad, en el camino de la búsqueda de un lugar con mejores oportunidades o la necesaria situación de tener que ingresar a una Institución. Así se marca la diferencia para cada una de las adolescentes, niñas entonces, porque se puede hablar de un cese de la deprivación materna.

Otro estudio, referido por Bowlby (1972), comparó a dos grupos de niños que vivían en la misma institución, pero que se diferenciaban porque a uno de ellos se les

brindó una total atención, pero con muy poco cariño, mientras que el otro grupo tenía destinado una niñera por niño y existió la presencia de experiencias amorosas y de ternura. De este estudio, después de 6 meses, se observó que el primer grupo estaba retrasado tanto mental como físicamente en comparación del segundo.

Es claro que los efectos nocivos de una privación materna no pueden ser corregidos por un arreglo ambiental parcial y a corto plazo, tras de lo cual, el sujeto retorna a las circunstancias de la deprivación, por lo que es importante el tipo, la calidad y de lo completo que está el cambio de entorno y de la asistencia infantil dentro de la institución.

Una vez que se han mencionado los elementos que pueden intervenir en un mejor y adecuado avance en cada una de las etapas del desarrollo de las niñas (familia, figura materna y figura paterna) que permita la consolidación e integración de su identidad a través de la interacción de los aspectos bio – psico – sociales es necesario mencionar que también la carencia de alguno de estos vínculos afectivos puede ser generador de depresión y afectar su desarrollo. Pero para firmar estos es importante conocer que genera a la depresión.

CAPITULO 2**DEPRESIÓN****2. 1. CONCEPTO Y CRITERIOS DE DEPRESIÓN**

No son sólo los adultos los que se deprimen. Los niños y los adolescentes pueden sufrir también de depresión, que es una enfermedad tratable. La depresión se define como una enfermedad cuando la condición depresiva persiste e interfiere con la habilidad de funcionar del niño.

DEPRESIÓN: Es un trastorno emocional que se caracteriza por poca iniciativa, actitudes del mal humor, abatimiento y que se presenta de manera global ya que abarca las esferas somática, psíquica y conductual (Polaino – Lorente, 1988).

Este desorden se caracteriza por la incapacidad de divertirse, de tener amigos y de manifestar reacciones emocionales normales. Además los niños deprimidos están con frecuencia cansados, extremadamente activos o inactivos. Hablan muy poco, lloran demasiado, tienen problema en concentrarse, duermen muy poco o demasiado, pierden el apetito, comienzan a rendir poco en la escuela, parecen infelices, se quejan de dolores físicos, se sienten abrumadamente culpables, sufren angustia grave de separación (que puede tomar la forma de fobia a la escuela) o piensan frecuentemente en la muerte o en el suicidio (Malmquist, 1967).

Cualesquiera cuatro o cinco de estos síntomas pueden sustentar un diagnóstico de depresión, especialmente cuando constituyen un cambio marcado en el comportamiento usual del niño. Los padres no siempre reconocen los problemas “menores”, como perturbaciones del sueño, pérdida de apetito e irritabilidad como signos de depresión, pero los mismos niños son capaces frecuentemente de describir como se sienten. La presencia de algunos de los síntomas anteriores, por lo tanto, debe observarse minuciosamente y, si persiste, el niño debe de recibir ayuda psicológica.

Las depresiones infantiles han existido desde siempre, por lo que el diagnóstico de depresión infantil constituye un importante reto para cualquier psiquiatría, por muy a menudo que éste sea en el quehacer clínico.

En primer lugar, porque la nosología, respecto de la depresión en el adulto, no puede trasladarse sin ninguna matización al ambiente infantil. La depresión infantil es otra cosa muy distinta que la depresión en el adulto (al menos sintomatológicamente) de ahí que sean muchas las dificultades que hacen inviable la transferencia de los criterios que sirven para el diagnóstico de la depresión en los adultos al ámbito infantil.(Polaino – Lorente, 1988).

En segundo lugar, porque la edad es una variable no solo interviniente sino moduladora –más aún, configuradora- del modo en que se manifiesta sintomatológicamente la depresión en el niño. Buena parte de estos niños deprimidos ya han adquirido el lenguaje, pero no en tal grado que pueda ser útil para enunciar con precisión lo que les suceda y que, aunque éste se haya adquirido, aún no suele estar suficientemente desarrollada su capacidad de introspección por lo que, en consecuencia, no logran identificar ni hacerse cargo de lo que les pasa. El niño es incapaz de formalizar lo que le sucede, a diferencia de lo que acontece en el adulto. Además, la acción sustituye en estas edades muy fácilmente al pensamiento, por lo que tal vez sea más eficaz la observación de su conducta que una indagación a través de la entrevista clínica. (Polaino – Lorente, 1988).

Es así, que, los psiquiatras infantiles de la escuela francesa hayan optado, en la práctica, por adscribir las depresiones infantiles a una de las tres muy discutibles formas clínicas siguientes:

a) Depresiones somatógenas: se incluirían aquí los pacientes depresivos en los que sus manifestaciones depresivas se asocian a otros cuadros clínicos, especialmente al padecimiento de enfermedades crónicas, tumores cerebrales, traumatismos craneo - encefálicos, enfermedades hereditarias, etc.

b) Depresiones exógenas psicógenas: Se incluyen aquí a pacientes infantiles cuya sintomatología depresiva se vincula a conflictos neuróticos, problemas de desajuste, conductas desadaptativas, dificultades escolares y todo ese vasto mundo constituido por una responsividad que, aunque desproporcionada, significa una reacción más o menos patológica, en función de la mayor o menor carga conflictiva, a veces también patógena, del ambiente.

c) Depresiones endógenas: Se incluyen aquí pacientes “borderline”, pacientes límite, en cuya sintomatología pueden encontrarse manifestaciones que son propias de las psicosis infantiles y de la enfermedad maniaca o hipomaníaca, entidades clínicas bien diferenciadas del síndrome depresivo.

La edad, constituye una variable de suma relevancia respecto del diagnóstico de depresión infantil. No cabe duda que las manifestaciones afectivas se explanan y refractan, sintomatológicamente de modo diferente en función de la edad del sujeto.

Así, por ejemplo, algunos autores alineados en el psicoanálisis, han considerado que muchas manifestaciones depresivas estaban vinculadas a ciertos períodos evolutivos en los que el niño era especialmente vulnerable y, en consecuencia, manifestaban afectos depresivos, que por otra parte debían considerarse como normales y sin ninguna validez psicopatológica. Este es el caso de la denominada angustia del nacimiento, angustia del octavo mes, períodos evolutivos depresivos durante la fase edípica y la adolescencia (Bowlby, 1962; Klein, 1935; Spitz, 1945, etc. en Polaino – Lorente, 1988).

2. 2. TEORÍA DE RELACIONES OBJETALES

SEGÚN BOWLBY

Bowlby (1962 en Polaino –Lorente, 1988) estudió con mayor rigor el proceso de separación materno - infantil, describiendo las tres fases siguientes:

a) Fase asténica y reactiva: está caracterizada por ansiedad, gritos, dificultades para dormir, terrores nocturnos, reacciones de oposición, regresión en su comportamiento alimentario, etc.

b) Fase depresiva: se caracteriza por la disminución de la movilidad y plasticidad psicomotriz, indiferencia ante los estímulos que se le presentan, limitación de la vida de relación a sólo los automatismos, pérdida de la iniciativa, etc.

c) Fase autodestructiva: Se caracteriza por la reducción de su vida de relación a sólo sus necesidades primarias, apatía, indiferencia y numerosas manifestaciones depresivas. En esta fase, la restitución de la madre no logra hacer reversible el cuadro clínico en el niño en el que, generalmente, aparece después del primer año de la vida.

SEGÚN KLEIN

En contraste con Freud, Klein (en Fromm, 1981) postula que a partir de su nacimiento, el niño nunca es meramente autoerótico, o narcisistamente orientado; y que desde el comienzo de la existencia extrauterina hay relaciones objetales de un tipo introyectivo, proyectivo, aunque las fronteras del yo son todavía muy fluidas.

Según Klein (en Fromm, 1981), el yo se construye sobre una temprana introyección; pero, dado que la función sintética del yo todavía es débil, el niño se ve amenazado por proyecciones desorganizadoras y por la desintegración, lo que es indicado por su propensión a la reacción de alarma de la ansiedad.

Para Klein (en Fromm, 1981) estos primeros meses de integración lábil contienen los puntos de fijación a los que regresa el individuo psicótico bajo el peso de la tensión. La debilidad constitucional de la función sintética del yo permitirá esa regresión aun bajo grados menores de tensión: Klein llama a estos puntos de fijación las posiciones “paranoide” y “depresiva”. No quiere decir con esto que el niño pase por las principales psicosis, sino que en la temprana debilidad del yo están implícitas las posibilidades de desintegración psicótica.

POSICIÓN PARANOIDE

La posición paranoide se adquiere primero, dice Klein, como una defensa automática contra el dolor o lo desagradable, en la forma de una proyección. En la primera fase, cuando, la conducta del niño se centra en torno de la zona oral, y el engullir y el escupir son sus principales actividades de preservación de la vida, aprende a discriminar entre lo placentero y lo desagradable.

El objeto placentero es automáticamente incorporado, el desagradable escupido o eliminado. El organismo infantil tiende a conservar automáticamente un "yo de placer purificado" separando el dolor del placer; Sullivan se ha referido a este fenómeno como "yo" y "yo-no", dado que el placer es incorporado como yo, y lo no placentero expulsado como no-yo. El no -yo -lo extraño, lo desconocido, lo misterioso-, suscita al niño la respuesta de temor, ya en las primeras semanas de vida. Klein ha definido al no-yo expulsado como lo "malo", el perseguidor, y ha llamado a la reacción temerosa del niño "ansiedad persecutoria".

POSICIÓN DEPRESIVA

La posición depresiva, que se adquiere aproximadamente en la época del destete - hacia el primer semestre de vida- es, en la teoría de Klein, el segundo punto de fijación. Es en esta época cuando se percibe por primera vez a la madre como una sola persona, sea en el momento de gratificar o de privar. "buena" o "mala". Esto marca el principio del recuerdo y la previsión en el bebé.

Aun cuando en un momento dado la madre esté ausente, o no alimente o atienda al niño satisfactoriamente, no se da ya la desesperada cualidad del "nunca mas" o el completo abandono; esto es, hay cierta esperanza y confianza en su regreso. Esta esperanza y confianza se basan, según Klein, en la internalización de la buena experiencia, "objetos internos buenos". Pero la incipiente perduración del yo y su relación con el objeto son constantemente amenazados por los procesos automáticos de separación, "madre buena" - "madre mala", y "yo bueno" - "yo malo".

Sólo la madre buena, gratificadora, despierta buenos sentimientos de satisfacción, y el objeto interno bueno hace que el niño gratificado se sienta el mismo bueno. Pero un exceso de mala experiencia con una madre frustradora hace al niño resentido, encolerizado, malo, y lo llena con un contenido afectivo malo del que trata de desembarazarse mediante la eliminación o la negación. El objeto interno malo amenaza al objeto interno bueno con la destrucción.

En este conflicto interno, que caracteriza a la posición depresiva, ve Klein el surgimiento de los primeros sentimientos de culpa como predecesores de lo que luego será la conciencia o el superyó. Debido a la función sintética del yo, la dependencia de la madre en cuanto persona total, tan necesaria para la supervivencia, y la ansiedad culpable, inducen al niño a acciones reparativas, destinadas a transformar mágicamente a la madre mala en una buena, a proteger al objeto interno bueno del ataque del malo. Fromm, (1981) menciona que la ansiedad culpable utiliza los medios mágicos del autocastigo, accesos de llanto excesivos, y furor dirigido contra el propio cuerpo del niño.

Según Klein (en Fromm, 1981), esta posición depresiva corre el constante peligro de convertirse en la anterior "posición paranoide", en la que el niño estaba dominado únicamente por la necesidad de liberarse de objetos internos y externos malos, mediante la proyección o la negación maniaca y la usurpación de una suficiente omnipotencia. De modo que la posición depresiva está aun dominada por el principio del todo o nada. La madre buena, de la que depende el niño para su supervivencia, es idealizada en una perfección sin tacha; y la madre mala parece desproporcionadamente terrible debido a la desvalida dependencia del niño.

Sólo gradualmente se funden estos contrastes en la unidad de una madre real. Un consecuente afecto por parte de ambos padres ayuda a este proceso natural de integración. Pero la incompetencia, la excesiva indulgencia de los padres, o las privaciones excesivas, así como la hipersensibilidad constitucional del niño, la intensidad de sus impulsos, la enfermedad física y las presiones externas -tales como un nuevo embarazo o la envidia hostil por parte de hermanos mayores- pueden interferir en la segura armonía que garantiza

la óptima integración del niño en la familia.

Según Klein (en Fromm, 1981), las experiencias desorganizadoras, desintegrantes, son acompañadas por temores psicóticos de proporciones fantásticas, dado que la no-comprensión de la realidad por parte del niño pequeño lo convierte en una víctima indefensa de poderes misteriosos; esto se refleja en sus primeras pesadillas y más tarde en sus cuentos de hadas y sus fobias, las referidas a animales y otras.

Según Klein (en Fromm, 1981), las ansiedades paranoicas y depresivas de la primera infancia están estrechamente "vinculadas. La más primitiva ansiedad persecutoria se centra exclusivamente en la preservación del yo, y el objeto es un objeto parcial, incorporado en cuanto es "bueno" o gratificador; pero eliminado, proyectado, y con ello experimentado como perseguidor, en cuanto es frustrador o "malo".

La ansiedad depresiva posterior se centra en torno a la necesidad de preservar al objeto bueno en cuanto persona total, y ello indica una ampliación del horizonte infantil. En esta posición, la maldad de su objeto amoroso significa para el niño su propia maldad, sobre la base de la introyección. La ansiedad depresiva es una ansiedad culpable, acoplada con la necesidad de preservar el objeto bueno, con la tendencia a hacer correcciones, a lograr una reparación mágica. Esta tendencia esta al servicio de la función sintética del yo. (Fromm, 1981).

Cuando las ansiedades de separación pueden ser superadas, cuando la reparación tiene éxito, ello contribuye a una creciente integración del yo del niño, y a cimentar de modo más realista sus lábiles relaciones objetales. Las acciones de reparación exitosas son la base de la sublimación, de todas esas actividades creadoras por las cuales la persona en crecimiento mantiene su propia unidad y sus relaciones esperanzadas, confiadas, integradoras, con los objetos. Puede decirse que sin el estímulo de las ansiedades depresivas el niño nunca superaría su primitivo egocentrismo, su temeroso apartamiento, y sus tendencias a las proyecciones hostiles. Pero un exceso de ansiedad depresiva sin una experiencia satisfactoria de reparación, produce una fijación en la posición depresiva.

(Fromm, 1981).

A esta posición regresa el adulto siempre que experiencias frustradoras de la vida pesan de tal modo sobre su función integradora, que una solución creadora del conflicto se demuestra imposible. La reacción maniaca se presenta en este contexto como una acción de pseudo-reparación, dado que el maniaco manipula la reconciliación con los objetos o fines frustrantes con los medios inadecuados de defensa primitiva, la escisión de lo bueno y lo malo, la idealización fantástica del objeto o fin a alcanzar, y la apresurada incorporación y desdeñosa negación del aspecto negativo, frustrador del objeto o fin.

Aunque las teorías de Klein se apartan parcialmente de la teoría psicoanalítica, no podemos dejar de lado su comprensión empática de las emociones, impulsos y fantasías infantiles, que en la fase preverbal se expresan simbólicamente en el juego.

SEGÚN SPITZ

Puesto que todos los autores que han estudiado los síndromes depresivos y maníacos señalan una depresión primaria o graves perturbaciones en la temprana relación entre el niño y sus padres, a este respecto, René Spitz realizó sus estudios a partir de la observación controlada de recién nacidos en diversos ambientes (hogares, orfanatorios, hospitales) y con diferentes condiciones socioeconómicas y culturales. (Spitz, 1969).

Inicia su estudio analizando el instrumento con el que el yo va a entrar en contacto con el mundo externo o sea, la percepción. Establece la existencia de una barrera de estímulos primitiva, de origen natural que protege al bebé de los excesos de estimulación. Spitz, señala que esa región es la boca y aledaños debido a que se encuentra en mayor nivel de funcionamiento debido a su importancia para la sobrevivencia, aunque no acepta la existencia de percepciones propiamente dichas sino tan sólo sensaciones que provocan conductas reflejas, no intencionales. Al primer tipo de percepción que presenta el neonato le llamo percepción cinestética, la cual se encuentra en niveles de sensibilidad profunda, con experiencias en términos de totalidades y fundamentalmente de tipo visceral.

Muchos de los intercambios entre madre e infante suceden en la situación alimenticia. Cuando un infante succiona el pecho, siente el pezón en su boca mientras al mismo tiempo ve la cara de su madre. Así la situación de amamantamiento no es únicamente una experiencia de satisfacción, sino que inicia la transición de la percepción de contacto exclusivamente, a la percepción de distancia. Activa el sistema perceptual diacrítico que gradualmente reemplaza la organización cinestética primitiva original. (Spitz, 1969).

Mientras el bebé permanece en el período de percepción cinestética, no puede haber diferenciación mayor entre estados de placer o displacer, ya que ambos provocan respuestas globalizadas; en cuanto se establece la percepción diacrítica, es decir la contigüidad entre una sensación placentera y el contacto visual con el rostro humano, se está sentando la base para que ocurra el primer organizador de la psique. El término organizador se utiliza de describir el logro de nuevos niveles de integración en el proceso de desarrollo. Los organizadores como proceso psíquicos según Spitz (1969), se manifiestan por indicadores que son los dignos externos de que son están sucediendo cambios internos.

Spitz (1969) identifica tres estadios de la organización psíquica:

- a) El primer organizador de la psique estructura la percepción y establece los inicios del ego. Su indicador es la sonrisa del tercer mes, que se da como respuesta al rostro humano. Este fenómeno constituye un vital precursor de la relación objetal. Significa que un yo rudimentario se ha puesto en operación y también la función sintética. Así la barrera de estímulos primaria cede y el yo, ayudado por la madre debe realizar la función de la barrera. Desde el tercero y hasta el octavo mes de vida, el desarrollo continuo del yo llevará al establecimiento del objeto libidinal propiamente dicho. El niño se vuelve consciente de su madre específica superando el proceso de fusión previo. Ello implica la unión de los dos impulsos libidinal y agresivo, bajo la dominancia de la libido, lo cual ocurre cuando una madre es lo suficientemente gratificante, y además capaz de frustrar óptimamente, para facilitar la diferenciación.

- b) El segundo organizador de la psique es la capacidad de reconocer cognitivamente el rostro de la madre, y su indicador es la angustia del octavo mes ante extraños. Alrededor de este segundo indicador, se da la maduración de las áreas del yo libres de conflicto que impulsan al niño hacia la locomoción. Al mismo tiempo que experimenta la angustia por temor a perder el objeto, hace exploraciones limitadas a la vista de la madre. Si la angustia de separación es tolerable, el niño desarrollará más lo que aunado al placer del ejercicio conducía a lo que Greenacre citado en Michaca (1987) ha llamado el enamoramiento del niño con el mundo.
- c) El tercer organizador, finalmente, abre el camino para el desarrollo de relaciones de objeto en el patrón humano, esto es, el patrón de comunicación semántica. Esto hace posible la emergencia del self y los inicios de las relaciones humanas en el nivel humano. La primera abstracción que se forma es con frecuencia el “no”, el cual es el indicador de este tercer organizador a los quince meses, donde el uso de un signo semántico, afirma la independencia del sujeto y al mismo tiempo limita su acción impulsiva. Esta es una solución más duradera para la evolución del niño: empezar el proceso de internalización de los objetos, y el uso extendido del lenguaje.

El establecimiento de los organizadores tienen que ver con periodos críticos, lo que significa que una asincronía entre las necesidades del desarrollo y conflictos ambientales o físicos repercutirán en el proceso de maduración y en ocasiones en el de supervivencia.

Spitz al estudiar estas asincronías definió a la depresión anaclítica como el estado de estupor, falta de respuestas y detención del desarrollo afectivo que se puede observar en el bebé al que se ha apartado del cuidado materno y dejado en un hospital, de modo que la relación de dependencia del bebé con su madre se ha interrumpido. Las fases distinguidas por Spitz (1945 en Polanio – Lorente, 1988) a propósito de la depresión anaclítica son:

1)Periodo reactivo: observó en este estado el bebé manifestaba tensión, ansiedad, excitación, un aumento de las actividades autoeróticas y de las exigencias que plantea el medio ambiente, siempre y cuando la privación no dura más de tres meses, Spitz (1969) noto que el bebé se recupera, una vez que son nuevamente satisfechas sus necesidades afectivas.

2)Periodo depresivo: cuando la privación dura más, en cambio, tienen lugar cambios irreversibles, y se produce un daño físico y psíquico permanente; se registra un colapso de la adaptación, pérdida de apetito, de sueño, de peso, morbilidad, disminución de la movilidad y rigidez facial; la excitación se convierte en depresión; el aprendizaje se detiene; y las actividades autoeróticas desaparecen. La sensibilidad social y las exigencias planteadas en el medio ambiente es el último de los esfuerzos compensatorios que desaparecen.

3)Periodo de hospitalismo: según observo Spitz (1969), la vida del bebé sufre una demacración por su permanencia en el hospital que lo lleva a presentar lo que llamo marasmos y corre un serio peligro que lo puede llevar a la muerte. Los infantes que padecen el marasmo, fueron privados de la oportunidad de formar relaciones de objeto. En consecuencia, no han sido capaces de formar relaciones libidinales y el impulso agresivo sobre uno y el mismo objeto; que es el requisito indispensable para lograr la fusión de ambos.

Al estudiar la génesis de la depresión se ha destaco la importancia de la relación de objeto donde al ser interrumpida y no lograr continuar adecuadamente puede generar diversos grados de depresión que pueden ser superados o llevar al niño a la muerte.

Además se ha mencionado que cuando se presenta la depresión en los niños habrá cambios en las esferas somática, psíquica y conductual, de ahí que uno de los objetivos de la presente tesis fuese investigar si en el área académica el rendimiento escolar se vería afectado en caso de presentarse depresión en las niñas pertenecientes a familias desintegradas por lo que en el siguiente capitulo se hablará de esto.

CAPITULO 3**RENDIMIENTO ESCOLAR Y DEPRESIÓN****3. 1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO DE RENDIMIENTO ESCOLAR**

El *Rendimiento escolar* es el aspecto normativo cuyo cumplimiento va a determinar el éxito en la escuela, en otras palabras el cual esta regido por un contenido valorativo que se impone generalmente como una exigencia por parte del docente. En otras palabras, se está hablando de la calificación obtenida por un alumno en un curso.(García, 1983).

3. 2. SIGNIFICADO DE LAS MATERIAS ESCOLARES

La pretensión básica de todo esquema cultural es la comprensión del mundo. Para conseguirlo, cada cultura, en cada uno de sus momentos de apogeo, elabora numerosas síntesis unificadoras de las Ciencias. (García, 1983).

3. 2. 1. MATEMÁTICAS

Las matemáticas permiten la comprensión del mundo, ya que, en rigor, ha sido la primera ciencia axiomática y formalizada, como consecuencia de una larga evolución que arranca de la respuesta a las primeras necesidades utilitarias del hombre: contar, medir, operar, observar las formas, etc. (Alfonso, 1983).

Las matemáticas, en un principio tenían una finalidad práctica y adquirían su conocimiento o cuerpo conceptual por vía empírica, por observación, sin aplicar un aparato deductivo. Pero las matemáticas mantenían básicamente sus cuatro grandes cuestiones: número, operaciones, espacio y medida.

La cuestión de los valores subyacentes a la formación matemática ha venido concretándose en dos vértices: valor en sí, específicamente matemático, y valor social y personal.

Galileo (en Alfonso, 1983) destacaba el valor instrumental de esta ciencia al señalar que la naturaleza es un libro abierto, escrito en el lenguaje de la matemática, información que remarca un carácter propedéutico, operatorio e instrumental para la comprensión de la realidad.

Su valor práctico, por otra parte, queda puesto de relieve suficientemente por la práctica diaria en actividades humanas, industriales, técnicas, etc. este aspecto es subrayado por Voss (en Alfonso, 1983) al afirmar, quizás muy radicalmente, que la comprensión de la naturaleza, y esta comprensión se basa en las matemáticas.

Para Alfonso (1983) esta doble perspectiva señala los objetivos de la enseñanza matemática. Por una parte, los propiamente matemáticos, y por otra, los sociales o aplicativos en sentido amplio.

Los sectores en que se encuadran los objetivos estrictamente matemáticos son: la comprensión de los principios básicos, el uso de un vocabulario matemático, la utilización de los algoritmos y, en general, los procedimientos de la llamada matemática moderna. De otra parte, los objetivos sociales pueden quedar agrupados así: uso de los números en sectores vitales, ayuda para la resolución de problemas, ideas de la importancia del conocimiento matemático para el progreso humano, etc.

Para hablar es necesario disponer de un código aproximadamente homologable en cualquier situación. De aquí que la ciencia moderna haga especial hincapié en el hecho de establecer acuerdos previos sobre el lenguaje, así en la mayoría de los casos, los textos escolares de matemáticas están redactados en un lenguaje que se puede llamar natural (mixtificado) pero no estrictamente matemático. Un lenguaje con pocas palabras y pocas reglas constituye un lenguaje formalizado, y las matemáticas en este sentido poseen su propio lenguaje, basado en acuerdos previos; se establecen símbolos (signos), se estudia una sintaxis o una lógica de símbolos (isomorfa con la del lenguaje) y se habla o escribe, es decir, se hace ciencia formalizada basándose en axiomas, de donde se deducen los teoremas. (Alfonso, 1983).

Tal vez el influjo de una civilización enmarcada por la ciencia y la técnica, hacen imprescindible una preparación adecuada en matemáticas. Mas hay razones culturales más concretas: las matemáticas son modelo y lenguaje de la ciencia; y también hay razones de tipo escolar, donde todos los currícula hacen de las matemáticas una tarea escolar diaria. Pero, sobre todo, influyen el espíritu del tiempo.

De aquí que previamente deba procederse a una desmitificación de las matemáticas como ciencia del resultado exacto en los ambientes familiares y, a la vez, a una información dirigida al gran público sobre las nuevas perspectivas y necesidades matemáticas, ya que muy bien se puede producir la situación, siempre conflictiva, de que el padre no entienda el lenguaje matemático de su hijo (conjuntos, grupos, etc.) puesto que no coincide con el que él practica (ángulos, quebrados, etc.). (Oviedo, 1994).

3. 2. 2. ESPAÑOL

La actividad lingüística es un proceso de gran complejidad. Intervienen en ella factores fisiológicos y psíquicos y no puede desarrollarse sin un contorno social adecuado. En el hombre existe una aptitud para comunicarse con sus semejantes. Esta aptitud adquiere progresivamente forma y capacidad expresiva, desde los primeros balbuceos lingüísticos que producen con el nacimiento del niño, hasta su total incorporación al lenguaje adulto. (García, 1983).

El niño debe ser capaz de emitir sonidos con precisión, de captarlos diferenciadamente, de percibir la grafía de las palabras y de controlar su motricidad para describir con rapidez y corrección. El desarrollo y ejercitación de los órganos de fonación, audición, visión y aparato locomotor condicionan el aprendizaje lingüístico natural.

Así, pues para un desarrollo conveniente de la capacidad lingüística se precisa el perfecto estado y adecuación de estas funciones, así como el de los centros cerebrales que rigen las funciones del lenguaje. Pero no basta la posesión y desarrollo adecuado de estas

funciones para que exista una verdadera actividad lingüística en el niño; se precisa, además, un contenido, una intencionalidad. El desarrollo de la inteligencia y del pensamiento infantil constituye el medio que hace posible la verdadera comunicación. (García, 1983).

Los primeros indicios de la actividad lingüística del niño pueden situarse a partir del hecho mismo de su nacimiento. Durante las primeras semanas de vida el recién nacido emite sonidos para manifestar su satisfacción o desagrado elemental. Kouper (en García, 1983) a este propósito afirma, que los sonidos inarticulados de esta manera primera edad tienen algún parecido con las vocales anteriores y las consonantes posteriores.

Normalmente, estas inarticulaciones, van unidas a las necesidades alimenticias, que cuando son satisfechas por la madre predisponen al niño a asociar sus propios gritos con aquellas necesidades. A causa del valor afectivo que implican estos gritos, que la madre refuerza mediante su imitación, el niño va matizando y precisando sus vocalizaciones, lográndose de este modo la adaptación fonética a la lengua materna. (García, 1983).

3. 3. ETIOLOGÍAS DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR Y EL PAPEL DE LOS PADRES

El bajo rendimiento académico es un problema muy común dentro de la población de niños en la etapa escolar que generalmente se ha asociado a trastornos en el aprendizaje. A lo largo de varios años se han postulado diferentes modelos teóricos para explicar las causas de estos trastornos. Los estudios del tema se han abocado a explicar los factores orgánicos y cognitivos relacionados con los trastornos de aprendizaje, mientras que el aspecto afectivo ha sido poco estudiado, a pesar de que es bien sabido que la incidencia de trastornos emocionales en los niños que tienen bajo rendimiento es muy alta.

HISTORIA

Desde hace muchos años los problemas de aprendizaje han sido estudiados desde diferentes perspectivas. Antes de 1940 se pensaba que los niños que no lo lograban

aprender padecían retraso mental o algún trastorno emocional severo. En la década de los años cuarenta, Strauss y Lethinen (en Solloa, 1997) postularon que este grupo de niños presentaba las mismas dificultades que personas que habían sufrido algún tipo de daño neurológico. Explicaron que como el daño no era localizable éste debería ser muy sutil o mínimo así fue como surgió el concepto de “Disfunción Cerebral Mínima”.

Durante la década de los sesenta Cléments (Solloa, 1997). Postulo que no se podía asumir la presencia de un daño cuando este no era localizable; él pensaba que la dificultad para aprender estaba relacionada a un funcionamiento cerebral diferente o disfuncional; así se utilizó el termino “Disfunción Cerebral Mínima” para referirse a este tipo de padecimientos.

Al mismo tiempo Samuel Kirk (en Mercer, 1991) comenzó a utilizar el término “trastorno de aprendizaje” para referirse a aquel grupo de niños que presentaban trastornos en el desarrollo del lenguaje, lectura, y otras habilidades para comunicarse. En esta conceptualización ya se excluía a aquellos niños en los que las dificultades para aprender estaban relacionadas a retraso mental o a algún déficit sensorial.

Algunos años después se distinguieron diferentes tipos de dificultades para aprender, así se asumió el termino “dislexia” para los problemas relacionados con la letra y “disgrafía” para los problemas en el área matemática.

En los años setentas se comenzaron a dar las primeras definiciones para los trastornos de aprendizaje que han sido el punto de partida para las definiciones que se aceptan actualmente: Todas las definiciones que se utilizaron en la década de los setenta y principios de los ochenta tenían varios puntos en común: (Gearheart, 1985 en Solloa, 1997)

1. La existencia de un factor de discrepancia entre la capacidad intelectual, oportunidades educativas, y nivel de rendimiento actual en diferentes áreas académicas.

2. Excluyen a las personas con retraso mental con algún defecto en el ámbito sensorial y a personas con trastornos emocionales (si es que el trastorno es primero y no secundario al trastorno de aprendizaje).
3. Se incluye a aquellas personas con desventajas culturales.
4. Muchas definiciones implicaban que la etiología subyacente era una disfunción del sistema nervioso central que no necesariamente se tenía que mostrar.

Actualmente según la Asociación Psiquiátrica Americana en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV), sé diagnóstico un problema de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura o matemáticas es substancialmente inferior al esperado para su edad, escolarización y nivel de inteligencia, según lo indican pruebas estandarizadas aplicadas individualmente. Estos trastornos de aprendizaje interfieren de manera importante con los logros académicos y con las actividades de rutina diaria, que requieren de habilidades de letras, matemáticas o de escritos (APA, 1994 en Solloa, 1997).

El modelo interaccionista: Afecto y Cognición explica los trastornos de aprendizaje desde un punto de vista integral, tomando en cuenta aspectos del desarrollo afectivo y cognitivo, tratando de entender como la esfera afectiva y la cognitiva se forman y se estructuran a partir de la otra y como ambas están relacionadas en la conducta hermana como el mismo Piaget dijo: “los afectos son la fuerza energética, y la cognición provee la estructura para esta energía” (Piaget e Iuhded, 1984 en Solloa, 1997)

Solloa (1997) menciona que la mayoría de los niños referidos a tratamiento presentan bajo rendimiento académico además de algún problema de tipo emocional; y muchas veces resulta difícil determinar si los problemas emocionales son secundarios a un problema de aprendizaje o si un trastorno afectivo es el que ésta provocando las dificultades académicas.

Guernsey en 1983 señala que los niños con trastornos de aprendizaje generalmente presentan problemas en el área emocional y social secundarios a las dificultades académicas. Esta autora explica que estos niños, se sienten incapaces de lograr lo que los demás esperan de ellos, suponen que son inferiores y que tienen poca fuerza para lograr lo que desean: Todo esto repercute negativamente en su autoconcepto, y pueden llegar a convertirse en víctimas de “desesperanza aprendida”.

Otros estudios han demostrado que existe una correlación alta entre problemas de aprendizaje y otros trastornos psiquiátricos o emocionales. Se ha hecho evidente que no solo un problema de aprendizaje predispone a problemas emocionales, si no que muchos trastornos psiquiátricos alteran algunas funciones básicas para el aprendizaje como la atención y la memoria (Gallico, Burns y Grob, 1988, en Solloa, 1997).

Estos mismos autores señalan que de un 30 a un 60% de los estudiantes emocionalmente afectados muestran algún grado de discapacidad en el aprendizaje y que los niños con trastorno de aprendizaje son limitados en su comportamiento a los niños con problemas emocionales.

Gaddes (1985 en Solloa, 1997), puntualiza que desafortunadamente las habilidades cognitivas, afectivas y académicas de los niños con problemas de aprendizaje generalmente son tratados como dominios separados y no se explica el impacto que uno tiene en el otro cuando la personalidad es básica para el desarrollo cognitivo y esencial para el proceso de aprendizaje.

Solloa (1997) señala que la mayoría de los niños que se encuentran en el periodo de latencia son referidos a problemas académicos, y que resulta difícil hacer la distinción entre si la deficiencia se encuentran en los procesos cognitivos o si la carencia se encuentra en la experiencia relacional afectiva que bloquea el funcionamiento de la inteligencia. Esta autora supone que un problema debe de ser primario y otro secundario. Cuando lo que prevalece en el ambiente y en la experiencia de vida del niño son convivencias emocionales y situaciones estresantes se puede pensar en algún tipo de neurosis, es decir, que el niño no

ha logrado superar ni integrar las experiencias de las etapas edípicas, por lo que puede presentar diversas formas de neurosis en forma de depresión, ansiedad, fobias, etc. En estas se observa un bloqueo en el desarrollo, pues la energía se queda investida en los procesos afectivos, en la vivencia.

Cuando lo que sobresale son las dificultades cognitivas (al parecer constitucionales) para comprender, asimilar y representar la experiencia con los objetos de conocimiento más que con las personas en el marco del efecto, se estará hablando, de un problema de aprendizaje en lectura, matemática o escritura.

Oviedo y Sánchez en 1994 hacen una revisión teórica sobre la etiología de los problemas del aprendizaje y es ahí donde rescatan que Klein en 1921 explica que a través de las preguntas y actitudes del niño así como las respuestas y actitudes de los adultos dentro de un ámbito de franqueza y honestidad influyen posiblemente en el desarrollo de los logros intelectuales.

A través del desarrollo el niño va teniendo mayor relación con su mundo exterior y el actuar de los padres llega a ser muy importante, puesto que ayudan a disminuir tal omnipotencia del niño. Es con ello que el pensamiento también se desarrolla ya que no-sólo se rige por el placer sino que le da un sentido a la realidad.

Siguiendo el pensamiento kleiniano del año de 1923 (Oviedo y Sánchez, 1994) podemos asumir que un bajo rendimiento escolar tiene un origen en la incapacidad del poder sublimar tanto los impulsos sexuales como los agresivos.

Dentro de esta misma concepción la escuela viene a ser un desplazamiento de los padres. Klein en 1923 (en Oviedo y Sánchez, 1994), explica que la escuela misma puede representar el cuerpo de la madre, el maestro representaría al padre en el interior de su cuerpo por lo tanto el bajo rendimiento escolar estará íntimamente relacionado a las formas de interacción familiar.

Oviedo y Sánchez, 1994 plantean que los procesos del pensamiento, conocimiento, investigación, creación y aprendizaje se ven sensiblemente afectados o impedidos cuando en la mente del sujeto estos procesos se han identificado simbólicamente con conflictos inconscientes originados en las más tempranas frustraciones.

Así una fijación en el nivel oral pasivo implicara que el alumno se comporte como una gran boca que espera recibir absolutamente sin ningún esfuerzo los conocimientos del profesor.

Si la fijación esta a nivel oral canivalistico encontramos a niñas llenas de rabia hacia los conocimientos. Puede tratarse de alumnas demandantes, exigentes y permanentemente insatisfechas.

Por otro lado una insatisfacción a nivel anal se puede vislumbrar en dos modalidades en el nivel anal expulsivo existe la incapacidad para retener los conocimientos y en donde estos serán utilizados por la alumna como armas agresivas para destruir a otros y aún nivel anal retentivo encontraremos a una alumna que no suelta los conocimientos ya que los considera demasiado valiosos y teme quedarse vacío.

A nivel fálico encontraremos que los conocimientos son utilizados para afirmar y confirmar la existencia de su pene, saber mucho y demostrarlo quizás humillando a los demás serian formas de evitar la castración.

Un aprendizaje caracterizado por la genitalidad implica una modalidad más madura en donde la persona no sólo podrá utilizar los derivados de la etapa oral pasiva para recibir y “digerir” conocimientos mostrándose por lo que se conoce y desear saber más, los derivados de la etapa anal expulsiva para entregar esos conocimientos valiosos a otras personas, los derivados de la etapa retentiva para poder conservar lo que se ha aprendido ya que se le considera útil, y los derivados de la etapa fálica para desear penetrar en lo desconocido y dominar un problema, sino que también todo esto estará supeditado finalmente al deseo de generar placenteramente nuevos conocimientos e ideas,

transmitiéndose a las generaciones posteriores de la misma manera en que la genitalidad se utiliza la sexualidad para el poder y la reproducción.

3. 3. 1. LA MADRE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El niño desde su nacimiento, además del alimento requiere de dosis de cariño y afecto espontáneas. Un niño adquiere, por medio de cuidados amorosos y empáticos de la madre, los cimientos necesarios para resolver la primera crisis de lo que Erikson (1987) llama confianza contra desconfianza básica, o sentimiento de la esperanza. Este sentimiento es perdurable y regirá para ayudar a la tarea de ingresar a la siguiente etapa del desarrollo epigenético con la condición de que la “dieta” de cariño y cuidados amorosos de la madre sean en proporciones favorables, así, en el niño prevalecerán actitudes de confianza en sí mismo y hacia los demás, tanto en las áreas que requiera adaptarse como en el desarrollo de actividades intelectuales que pondrá en juego en el medio ambiente escolar.

Sin embargo, en este delicado equilibrio de paulatinas estimulaciones también se presentan las primeras frustraciones como resultado del destete, de las necesarias ausencias de la madre, de ciertas privaciones tanto en las áreas afectivas como corporales que ayudaran al niño a desarrollar nuevas destrezas para vivir en un mundo imperfecto; siempre y cuando estas frustraciones sean en pequeñas dosis y no inclinen la balanza de proporciones favorables hacia el lado de la desconfianza básica, le ayudarán al niño a desarrollar la importante función yoica de regulación y control de impulsos y afectos al servicio de la adaptación.

Spitz (1969), describe la angustia del octavo mes como consecuencia de la reacción del niño ante la separación y abandono de la madre, la cualidad con que lo estimula y lo cuida, si su madre lo deja mucho tiempo solo o bajo el cuidado del sustituto y este no lo estimula debidamente, el niño estará sometido a un desmedido miedo a la separación y temor a perder el objeto amado, da igual forma, si la madre esta angustiada transmite este sentimiento al niño; cuando está temerosa y aún ella misma no ha logrado desprenderse e

independizarse de su liga materna, repetirá en el aquí y el ahora proporcionado en él mayor necesidad de ternura, mayor aferramiento a ella, quedando así aprisionado en este círculo de dependencia.

Buxbaum (1973 en Morales, y Alatríste, 1994), describe ciertos trastornos en el aprendizaje escolar como causados por una relación simbiótica parcial, mencionando que las madres de estos niños se preocupan excesivamente por las notas escolares, controlan el trabajo del niño, lo examinan, corrompen o están siempre amenazados y persistiendo el hecho de que el niño se sienta incapaz de realizar su trabajo solo.

El total de estimulaciones gratificantes y frustrantes determinar la calidad de la introyección objetual de tal manera que si la madre responde adecuadamente a las necesidades afectivas del infante, se forman las imágenes de una “buena” madre, las que a su vez forman el fundamento de la confianza básica; en cuanto al predominio de las frustraciones conlleva a que se introyecten las imágenes malas de una madre esencialmente frustradora, aspecto que inclinara a perturbar el desarrollo ulterior del niño ya que ingresara a las siguientes etapas sin haber resuelto la primera crisis, en adelante las relaciones que establece hacia el medio exterior estarán regidas por un objeto parcial bajo una actitud de desconfianza.

Por otro lado la personalidad inestable de la madre principalmente, que por tradición es la que más cercana está afectiva y físicamente del niño mexicano (Ramírez, 1977), ya sea por conflictos no resueltos de su propia niñez como por circunstancias traumáticas recientes, cambian su actitud emocional así como las señales que envía al niño.

Así en su estudio Lizarraga (1991) encuentra una relación directa entre el desajuste emocional y el bajo aprovechamiento escolar; estando implícito que el yo del niño posee suficiente energía neutralizada para dirigirla hacia la meta más adaptativa en el medio escolar, para lograr un alto aprovechamiento escolar, ya que sus funciones de regulación y control de impulsos y afectos así como la de dominio - competencia no se encuentran funcionando adecuadamente.

Menciona que si se toma en el mismo sentido los niveles de desajuste emocional observando en las madres de estas de niños, se puede decir que otra función yoica que no esta funcionando es la de relación de objeto y por lo tanto el niño no ha logrado dominar el proceso de separación - individuación en virtud de que su situación de desajuste emocional y el de la madre se encuentran amarradas.

La propia situación de desajuste emocional de la madre no le permite ayudar al niño a superar el proceso de separación individual para desprenderse del vientre familiar, y así poder estar en la posibilidad de desplazar al medio escolar su potencial sublimatorio.

3. 3. 2. EL PADRE Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

La importancia del padre, no sólo radica en su función para la procreación, si no que su papel ha ido cambiando a lo largo de la civilización, integrándose más a la familia cambiando su función de un simple proveedor de sustento alimenticio, de bienes de primera necesidad, confort y seguridad, a tener una participación más activa en la crianza de los hijos e influir en el desarrollo de éstos. (González; Oñate, y Cuevas, 1996).

Así psicodinámicamente uno de los aspectos que influyen en el rendimiento escolar, es la influencia del padre en cuanto a que trasmite o no a su hijo ideales o metas a alcanzar; así como las consecuencias que el alcanzarlas tendría en la vivencia de cada hijo, ya que algunas veces este ha de asegurarse de no sobrepasar las capacidades del padre. El padre va, pues a desempeñar un papel capital en la apetencia, indiferencia u oposición hacia la escuela (Ajuriaguerra en González, Oñate, y Cuevas, 1996).

Apoyando lo anterior en el estudio realizado por González, Oñate y Cuevas (1996) encontraron que a mayor aceptación, a menor punitividad, y en general ante una percepción más favorable e integral del padre se promueve un mejor rendimiento escolar.

Así cuando el padre ejerce sus funciones parentales como figura de autoridad que contiene y da límites dentro del marco de una relación afectuosa, en la que los hijos se sienten aceptados y apoyados logrará que ellos tengan una identificación positiva con él, lo que da como resultado un alto rendimiento escolar.

Lo anterior es apoyado por Peniche (1985 en González, Cortés y Padilla, 1996) en un estudio realizado sobre la relación de padres e hijos, encontrando que la falta de establecimiento de los límites por parte de los padres los niños no respetan las normas que se les imponen ni a sus figuras de autoridad lo cual sus principales conductas antisociales fueron la agresividad y el bajo rendimiento escolar.

Por lo que en esta investigación se cuestiona si pueden existir mayores indicadores de depresión y bajo rendimiento en niñas de familias desintegradas que se encuentran institucionalizadas debido a la falta de vínculo afectivo materno y paterno que en niñas de familias integradas que cuentan con ambos vínculos.

Pues como ya se ha mencionado a lo largo del desarrollo evolutivo se podría dibujar cierta sintomatología depresiva, más o menos específica de cada período evolutivo. No obstante, el término del período crítico o período depresivo, debería permitir continuar con su desarrollo sin verse afectada ninguna de las áreas (social, emocional y académica).

Sin embargo también se ha señalado que cuando ocurren privaciones del vínculo de la relación de objeto en períodos críticos se pueden afectar estas áreas (social, emocional y académica).

CAPITULO 4**METODOLOGÍA****4. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Durante el desarrollo existen ciertos periodos críticos que deben de ser superados, para ello es importante la relación con la madre y el padre pues son ellos quienes van brindando al niño las herramientas que se requieren para progresar en el desarrollo emocional, social y académico.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, en términos de la figura materna y paterna las niñas que pertenecen a familias desintegradas y que se encuentran institucionalizadas al no contar con estas figuras hacen surgir la siguiente pregunta:

¿Existen mayores indicadores de depresión e indicadores de bajo rendimiento escolar en niñas de familias desintegradas que se encuentran institucionalizadas que las niñas que pertenecen a familias integradas y viven con ambos padres?

4. 2. OBJETIVO GENERAL

Obtener la relación entre depresión y bajo rendimiento escolar en niñas de familias integradas y niñas de familias desintegradas para ver en cual de ellas existen mayores indicadores.

4. 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Obtener indicadores de depresión en niñas de familias desintegradas e integradas.
2. Obtener indicadores de bajo rendimiento escolar en niñas con familias desintegradas y con familias integradas.
3. Comparar los indicadores obtenidos de familias desintegradas e integradas, sus índices de depresión y sus índices de español y matemáticas.

4. 4. HIPÓTESIS

Ho(1): No existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en la escala de depresión.

Hi(1): Existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en la escala de depresión.

Ho(2): No existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en el rendimiento escolar de matemáticas.

Hi(2): Existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en el rendimiento escolar de matemáticas.

Ho(3): No existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en el rendimiento escolar de español.

Hi(3): Existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en el rendimiento escolar de español.

4. 5. VARIABLES

VARIABLES DEPENDIENTES:

Depresión

Rendimiento escolar

VARIABLES INDEPENDIENTES:

Familias Integradas

Familias Desintegradas

DEFINICIÓN CONCEPTUALES

Depresión (V. D.): Es un trastorno emocional que se caracteriza por poca iniciativa, actitudes del mal humor, abatimiento y que se presenta de manera global ya que abarca las esferas somática, psíquica y conductual (Polaino – Lorente, 1988).

Rendimiento escolar (V. D.): Aspecto normativo cuyo cumplimiento va a determinar el éxito en la escuela, en otras palabras el cual está regido por un contenido valorativo que se impone generalmente como una exigencia por parte del docente. En otras palabras, se está hablando de la calificación obtenida por un alumno en un curso (García, 1983).

Familias Integradas (V. I.): niñas cuyas familias se componen de padre, madre e hijos no casados, que viven como una unidad separada de los parientes, vecinos y amigos. En este tipo de familia se tiene gran responsabilidad en el cuidado del niño: atención médica, educación moral, estabilidad emocional y económica (Padilla, 1984).

Familias Desintegradas (V. I.): niñas cuyas familias se encuentran separados los padres y las niñas se encuentran institucionalizadas. En este tipo de familias el cuidado de la niña (atención médica, educación moral, estabilidad emocional y económica) se encuentra bajo la responsabilidad la institución donde están (Padilla, 1984).

DEFINICIONES OPERACIONALES

Depresión (V. D.): los puntajes obtenidos en cada una de las ocho subescalas del Cuestionario de Depresión Infantil (CDS) de Lang y Tisher (1978 en Cruz, J., Morales, M., 1996)

Rendimiento Escolar (V. D.): los promedios finales de las calificaciones de español y matemáticas.

Familias Integradas(V. I.): serán aquellas que vivan juntos los padres con sus hijas.

Familias Desintegradas (V. I.): serán aquellas que los padres vivan separados y sus hijas se encuentren institucionalizadas.

4. 6. MUESTRA

Es un muestreo no probabilístico por cuota, debido a que se requirió cubrir una serie de características, por lo que se determinó un intervalo en la edad, el grado escolar, la situación familiar y el número de sujetos para cada muestra además; por lo que no es estrictamente al azar.

La institución de donde se obtuvo la muestra fue “Casa Hogar para Niñas” del D. I. F., que se encuentra dentro del programa de protección y asistencia social a menores entre los 5 y 18 años, donde su historia familiar puede englobarse en las siguientes características: ser huérfana o abandonada total, padres no capacitados para atenderla (por enfermedades mentales, daños físicos, etc.), ser víctima de un medio ambiente negativo para su desarrollo (por ejemplo: prostitución, alcoholismo, delincuencia y drogadicción), y canalizadas de Casa Cuna.

4. 7. SUJETOS

Se obtuvo una muestra de 40 niñas, 20 de ellas pertenecientes a familias desintegradas y las otras 20 pertenecientes a familias integradas; las niñas de cada grupo se encontraron entre la edad de 8 a 10 años que se encuentren cursando el 3° de primaria y 4° de primaria. Además de que asistan a la misma escuela primaria pública.

Las niñas pertenecientes a familias integradas tendrán que vivir con ambos padres.

Las niñas pertenecientes a familias desintegradas tendrán que estar institucionalizadas, es decir, que vivan en Casa Hogar para niñas D. I. F.

El periodo de edad elegido para conformar la muestra se debe a que las niñas están en edad escolar y han desarrollado mayores habilidades para pensar lógicamente, y específicamente según la teoría de Erikson (1987) se encuentran en la etapa Industria versus Inferioridad en donde se da la entrada a la vida escolar y la niña debe comenzar por ser

un trabajador y un proveedor potencial en búsqueda de la aceptación del medio escolar, además de que también se encuentran lejos de la adolescencia (etapa de latencia) en donde los cambios físicos y cognoscitivos afectan la vida de los jóvenes.

4. 8. TIPO DE ESTUDIO

1. Exploratorio: porque el propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etc., para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo, por lo tanto no se pueden obtener conclusiones muy definidas y generales. (Pick, 2000)

2. Correlacional: porque el propósito es analizar la relación que existe entre dos o más variables, para comprender qué tan fuerte es la relación entre ellas. (Pick, 2000)

4. 9. DISEÑO

1. Dos muestras independientes con una sola aplicación
2. No paramétrico: debido a que no implica una distribución normal superior a 30 casos.

4. 10. ESCENARIO

Salón de la escuela primaria pública, habiendo solicitado previo aviso a las autoridades correspondientes su autorización. Salón de 3 x 3 m. con mucha iluminación tanto natural como artificial, con el número de bancas necesario para el grupo de aplicación, 10 bancas, un escritorio y dos sillas, un escritorio y una silla.

4. 11. INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE DEPRESIÓN INFANTIL (CDS) (ANEXO 1)

Nombre original: "Childrens Depression Scale (CDS)

Autor: M. Lang y M. Tisher (1978)

Procedencia: Australian Council for Educational Research, Lt. (ACER), Victoria, Australia.

Adaptación Española: Sección de Estudios de test de Tea Ediciones, S. A., Madrid.

Adaptación Mexicana: Cruz, Morales y Ramírez (1996); Facultad de Psicología, UNAM.

Administración: Individual y colectiva

Duración: variable, entre 30 y 40 minutos.

Aplicación: 8 - 16 años.

Significación: Evaluación global y específica de la depresión en los niños.

Los autores (Lang y Tisher, 1978), definen a la depresión como respuesta afectiva, autoconcepto negativo, disminución de la productividad mental, problemas psicosomáticos, preocupación por la muerte o ideas suicidas, irritabilidad.

Los items se construyeron con base en los registros obtenidos en psicoterapia de niños clínicamente deprimidos e información bibliográfica con el objeto de que los niños reconocieran en los items sus experiencias.

El cuestionario consta de 66 items que se agrupan en dos escalas: escala de depresión (48 items) y escala positiva (18 items). Estas escalas se subdividen en subescalas:

Escala de depresión: con seis subescalas

RA, Respuestas Afectivas (8 items), se refiere al estado de humor de los sentimientos del sujeto

PA, Problemas sociales (8 items), se refiere a las dificultades en la interacción social, aislamiento y soledad del niño.

AE, Autoestima (8 items), se relaciona con los sentimientos, conceptos y actitudes del niño en relación con su propia estima y valor.

PM, Preocupación por la muerte - salud (7 ítems), alude a los sueños y fantasías del niño en relación con su enfermedad y muerte.

SC, Sentimientos de culpabilidad (8 ítems), se refiere a la autopunición del niño.

DV, otros síntomas depresivos (9 ítems), incluye aquellos cuestionarios de tipo depresivo que no pudieron agrupar para formar una entidad.

Escala positiva: con dos subescalas

AA, Animo – Alegría (8 ítems), alude a la ausencia de alegría, diversión y felicidad en la vida del niño, o a su incapacidad para experimentarlas.

PV, Positivo varios (10 ítems), incluye aquellas cuestiones de tipo positivo para formar una entidad.

Nota: quedando conformada la versión Mexicana de la misma manera.

Los ítems de cada escala son mutuamente excluyentes. La administración de la prueba puede ser individual y colectiva. Cada elemento se puntúa en la escala de 1 a 5 puntos en la dirección del rasgo de la depresión. Se le pide al niño que los clasifique de acuerdo con otros cinco rótulos que colocados en este orden, contiene la escala: Muy de acuerdo, De acuerdo, No estoy seguro, En desacuerdo y, Muy en desacuerdo. Estos formatos tienen la ventaja de que el niño presta la atención a cada ítem sin involucrarse con el anterior.

CUESTIONARIO PARA OBTENER EL TIPO DE FAMILIA (ANEXO 2)

Para obtener tanto la muestra de las niñas pertenecientes a familias integradas como la de las familias desintegradas primero se aplicó un cuestionario estructurado que contiene, ficha de identificación, y la pregunta subsecuente es: ¿Qué personas viven en tu casa?, y deberán marcar con una “X” a las personas que viven con ellas en casa del listado que se les presenta, (papá, mamá, hermanos, abuelita, abuelito, padrastro, madrastra, primo(s), tío(s), otra persona (especificar), este cuestionario para tener la certeza de que pertenecen a familias integradas.

CALIFICACIONES FINALES DEL CICLO ESCOLAR

Para obtener el rendimiento escolar se tomo en cuenta el promedio escolar que tenían de las materias de matemáticas y español, obtenidos al concluir el ciclo escolar, el cual fue solicitado a sus profesores.

4. 12. PROCEDIMIENTO

1. Se solicito la autorización de las autoridades de Casa Hogar para niñas D. I. F., para la aplicación del Cuestionario de Depresión Infantil (CDS), ante lo cual la directora del departamento de psicopedagogía de la institución brindo el nombre de las niñas que cubrieron las características solicitadas de edad (8, 9 y 10 años), escolaridad (que se encontraban cursando el 3° y 4° grado de primaria), y el que pertenecieran a familias desintegradas, porque solo contaban con uno de los padres.

2. Se asistió a la escuela primaria pública donde asistían las niñas de Casa Hogar para niñas D. I. F., para solicitar la aplicación del Cuestionario de Depresión Infantil (CDS) a las compañeras de las niñas de la institución que cubrieran los requisitos de edad (8, 9 y 10 años), escolaridad (que se encontraban cursando el 3° y 4° grado de primaria) y el que pertenecieran a familias integradas, es decir, que vivieran con ambos padres, para ello, se utilizo un cuestionario para conocer los miembros que integraban a su familia (Anexo 2).

3. Una vez que se seleccionaron las niñas de familias integradas y ya teniendo también seleccionadas a las niñas de familias desintegradas, se procedió a la aplicación del Cuestionario de Depresión Infantil (CDS) dentro de la escuela primaria pública a la que asisten ambos grupos, la aplicación se llevo a cabo de manera colectiva en grupos de 10 niñas. El tiempo de aplicación fue de entre 30 y 40 minutos.

4. Una vez realizada la aplicación se califico el cuestionario y se realizo el vaciado de datos a las hojas de calculo para llevar a cabo el análisis estadístico.

4. 13. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se llevo a cabo un análisis estadístico descriptivo de los datos que se manejan a un nivel nominal, además de un análisis mediante la estadística inferencial para ver la relación que existe entre el pertenecer a una familia desintegrada o a una familia integrada con los indicadores de depresión y el bajo rendimiento utilizando la U de Mann – Whitney por ser muestras independientes no paramétricas ya que nos permite ver si estas presentan diferencias en cuanto a sus medidas de tendencia central.

CAPITULO 5**RESULTADOS**

Tomando en cuenta que en una familia integrada se encuentran presentes física y afectivamente las figuras parentales (madre y padre) que proporcionan al hijo las bases para obtener un desarrollo bio – psico – social que les permita la integración de su identidad al llegar a la vida adulta se contemplo en la presente investigación conocer si existen mayores indicadores de depresión y de bajo rendimiento escolar en niñas que pertenecen a familias desintegradas que se encuentran institucionalizadas que las niñas que pertenecen a familias integradas y viven con sus padres.

Para responder a dichas cuestiones se obtuvieron indicadores de depresión y del rendimiento escolar en niñas de familias desintegradas y niñas de familias integradas, realizando una correlación para ver si el pertenecer a una familia desintegrada y estar institucionalizada influía en obtener mayores indicadores de depresión y un bajo rendimiento escolar, y una comparación entre los dos grupos (niñas de familias desintegradas y niñas de familias integradas) a fin de conocer si existían diferencias significativas entre éstos, para dicha comparación se aplico la U de Mann – Whitney.

Para esta investigación se contó con 40 niñas, 20 de ellas pertenecientes a familias desintegradas que se encontraban institucionalizadas y 20 niñas pertenecientes a familias integradas que viven con ambos padres, el rango de edad es de 8 a 10 años, y que se encontraban cursando el 3er. y 4to. grado escolar de primaria pública.

Con respecto a la obtención de las edades de las niñas de ambos grupos (pertenecer a familias desintegradas y familias integradas), las menores al contestar el Cuestionario de Depresión Infantil (CDS) proporcionaron ellas mismas su edad al llenar el encabezado con todos sus datos y se corrobora en el caso de niñas de familias desintegradas con los datos proporcionados por “Casa Hogar para niñas D: I. F.”, y en el caso de las niñas de familias integradas se corrobora con la edad de su boleta de calificaciones.

Edad	Número de niñas de Familias Desintegradas	Número de niñas de Familias Integradas
8 años	1	4
9 años	7	15
10 años	12	1
Total	n=20	n= 20

Tabla 1.- Frecuencias de edad en la población de niñas con familias integradas (n=20) y de niñas con familias desintegradas (n=20), dentro del rango de 8 a 10 años.

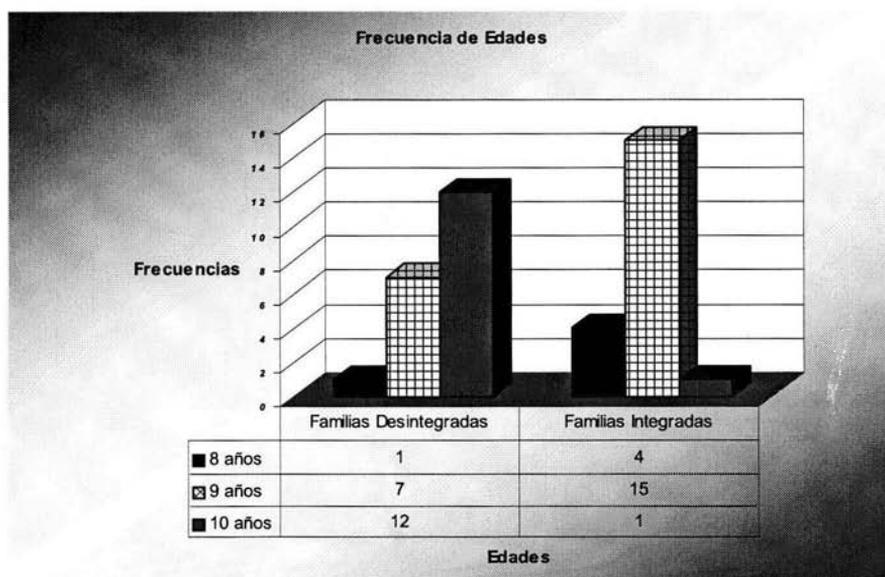


Gráfico 1. Distribución de la frecuencia de edades en niñas que pertenecen a Familias Desintegradas y niñas que pertenecen a Familias Integradas por edades. (8 años en negro, 9 años en cuadros y 10 años en gris).

El grado escolar se obtuvo de la boleta de calificaciones de las niñas que pertenecen tanto a familias desintegradas como a familias integradas al finalizar el ciclo escolar.

Frecuencia de Grado Escolar	Número de niñas de Familias Desintegradas	Número de niñas de Familias Integradas
3er. Grado de primaria	10	18
4to. Grado de primaria	10	2
Total	n= 20	n= 20

Tabla 2. Frecuencia de Grado Escolar en niñas pertenecientes a Familias Desintegradas y en niñas pertenecientes a Familias Integradas en 3ero. y 4to. grado de primaria pública.

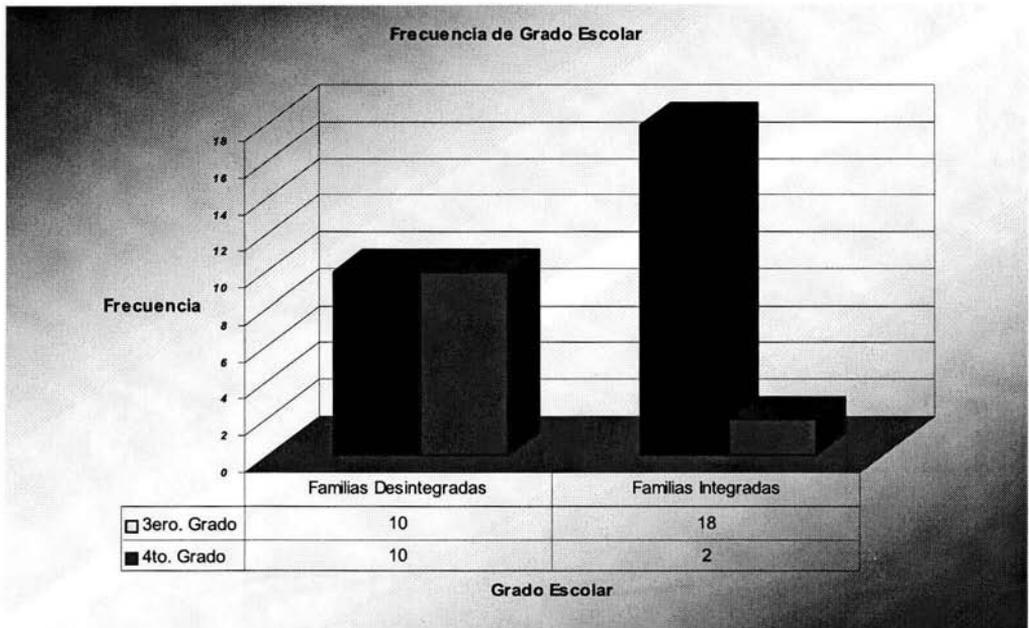


Tabla 2. Distribución de frecuencias de Grado Escolar en la población de niñas pertenecientes a Familias Desintegradas (n=20) y niñas pertenecientes Familias Integradas (n=20) que se encuentran en el 3ero. grado escolar (mostrado en negro). y 4to. grado escolar (mostrado en gris).

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Como punto principal se planteo si existen mayores indicadores de depresión y de bajo rendimiento en niñas que pertenecen a familias desintegradas y que se encuentran institucionalizadas que en niñas que cuentan con una familia integrada donde viven con ambos padres, para obtener dicha respuesta se aplico la prueba no parametrica U de Mann – Whitney. En la siguiente tabla se puede observar que la única subescala del Cuestionario de Depresión para niños (CDS) que obtiene un puntaje significativo es la **8** Animo – Alegría pues obtiene un nivel de significancia de .025, lo que indica que no existe mayores indicadores de depresión en niñas que pertenecen a familias desintegradas que en niñas que pertenecen a familias integradas, sin embargo las niñas de familias desintegradas tenderán a mostrar más un estado de ánimo de infelicidad con sentimientos y emociones correspondientes a contenidos de pensamiento negativos y actitudes de miedo, cólera y vergüenza.

SUBESCALAS DE L CUESTIONARIO DE DEPRESIÓN INFANTIL (CDS)	Media obtenida por Niñas de familias desintegradas (8 a 10 años)	Media obtenida por Niñas de familias integradas (8 a 10 años)	U de Mann - Whitney
1. Respuesta afectiva	20.88	20.13	.838
2. Problemas sociales	18.08	22.92	.185
3. Autoestima	22	19	.412
4. Problemas con la muerte	18.92	22.08	.390
5. Sentimientos de culpa	18.45	22.55	.265
6. Depresión Varios	19.85	21.15	.721
7. Total Depresión	18.80	22.20	.349
8. Animo-alegría*	16.38*	24.63*	.025*
9. Positivos varios	20.10	20.90	.828
10. Total de positivos	18.90	22.10	.385

Tabla 3.- Medias obtenidas por el grupo de niñas pertenecientes a Familias Desintegradas y por el grupo de niñas pertenecientes a Familias Integradas, en las subescalas del Cuestionario de Depresión para Niños (CDS), se incluyeron las 3 edades (8, 9 y 10 años), destaca como significativo, la subescala de ánimo-alegría (Probabilidad menor a .05 en U de Mann – Whitney).

En lo que respecta a si existen mayores indicadores de bajo rendimiento escolar en niñas de familias desintegradas en las materias de matemáticas y español, que en niñas de familias integradas a través de la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney se encuentra que los puntajes resultan significativos: *matemáticas $.029 < .05$ de significación y *español $.002 < .05$ de significación, donde las niñas que pertenecen a familias desintegradas tienden a obtener calificaciones más bajas 6.91 (matemáticas) y 6.76 (español).

Tipo de Familia	Media del Promedio Final obtenido en Matemáticas	Desviación Estándar	Media del Promedio Final obtenido en Español	Desviación Estándar
Niñas de Familias Desintegradas N=20	6.91	.8620	6.76	.8249
Niñas de Familias Integradas N=20	7.63	1.0687	7.79	1.0125
U de Mann - Whitney	.029*		.002*	

Tabla 4.- Media del Promedio Final de calificaciones obtenidas por el grupo de niñas que pertenecen a Familias Desintegradas (n=20) y por el grupo de niñas pertenecientes a Familias Integradas (n=20) en las áreas de Matemáticas y Español, así como la Desviación Estándar y el grado de significancia de cada materia a través de la U de Mann – Whitney.

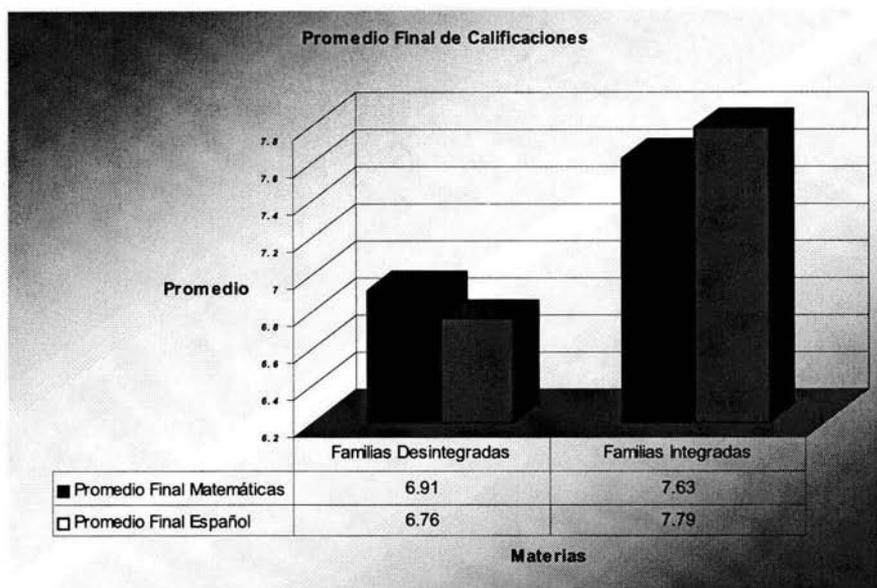


Gráfico 4. Distribución de los Promedios Finales de las materias de Matemáticas (en color negro) y Español (en color gris) en el grupo de niñas pertenecientes a Familias Desintegradas (n=20) y al grupo de niñas pertenecientes a Familias Integradas (n=20).

Dado los anteriores resultados al no establecerse cuadros completos de depresión en las niñas de familias desintegradas y ser significativa únicamente la escala **8** ánimo – alegría del Cuestionario de Depresión en Niños (CDS) que indica en ellas mayores expresiones de infelicidad no justifica del todo que ello sea la razón por la cual obtengan promedios más bajos en sus calificaciones finales de español y matemáticas que en niñas que pertenecen a familias integradas.

CAPÍTULO 6.**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES****6.1 DISCUSIÓN**

La presente investigación consideró en su planteamiento el analizar la relación que existe entre depresión y el bajo rendimiento escolar en niñas de familias desintegradas y niñas de familias integradas para ver en cual de ellas existían mayores indicadores debido a que durante el desarrollo existen ciertos periodos críticos que deben ser superados a través de la relación con la madre y el padre pues ellos son quienes van brindando las herramientas que se requieren para progresar en el desarrollo emocional, social y académico.

Los resultados y el análisis obtenido en la presente investigación nos indican en cuanto a la aceptación de hipótesis que se acepta la Primera Hipótesis Nula ya que en realidad no existen diferencias significativas entre niñas de familias integradas y niñas de familias desintegradas ya que no se integraron cuadros depresivos y únicamente se obtuvieron diferencias significativas en la subescala 8: ánimo – alegría.

Con relación a la Segunda Hipótesis se acepta la Alterna ya que si existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en el rendimiento escolar de matemáticas.

En lo que respecta a la Tercera Hipótesis también se acepta la Alterna pues si existen diferencias significativas entre niñas de familias desintegradas y familias integradas en el rendimiento de español.

El resultado obtenido en la subescala 8 ánimo – alegría indica que las niñas de familias desintegradas presentan disminuido este rasgo en comparación con las niñas de familias integradas quienes tienen más alto el puntaje en esta escala, evidentemente esto se vincula con la importancia de la presencia de la figura materna como lo explica Spitz

(1969) en términos de la sonrisa precursor del yo y de la relación social promovida por la relación materna por lo tanto, si consideramos a la sonrisa como uno de los indicadores de ánimo – alegría hay que considerar que las niñas de familias desintegradas no cuentan con la figura real para la promoción de este organizador y solo cuentan con la figura sustituta que posiblemente logre rescatarlas y llevarlas a que experimenten este elemento, vinculando esto con la teoría de kleiniana (en Fromm, 1981), se muestra más exaltado en una manifestación de ánimo – alegría el deseo reparatorio de las niñas (se sienten a gusto con las cosas que hace y las valora como buenas) que si cuentan con esta figura y que experimentaron un vínculo exclusivo en función del apego, esto no quiere decir que las niñas de familias desintegradas no experimenten estos sentimientos si no que los resultados reflejan que su expresión es en menor intensidad debido a sus carencias de objetos.

Otra de las diferencias significativas se encuentra constituida por el área de matemáticas en la cual nuevamente las niñas de familias desintegrados obtienen puntajes menores sin embargo en términos de la relación de objeto las matemáticas son una actividad de desplazamiento que no corresponden necesariamente a la figura femenina ya que en realidad es una actividad en la que se desplaza la introyección de la figura masculina debido a que las matemáticas están constituidas por reglas, normas y por estilos exactos de operación que corresponden más a la introyección de la figura masculina, corroborando así lo dicho por Oviedo (1994).

En este terreno las investigaciones sobre la figura masculina son escasas desde el modelo kleiniano (en Fromm, 1981), el de Spitz (1969), el de Freud (1905) y el de Erikson (1987), ya que todas estas teorías tienen como eje principal y de base a la figura femenina apareciendo la figura masculina solo en algunas etapas específicas por ejemplo en el modelo Freudiano dicha figura obtiene un papel importante en la etapa fálica como promotor en la identificación y resolución del complejo de Edipo. Por lo tanto resulta importante mencionar las investigaciones efectuadas por González, Cortés, Padilla, Cuevas, y Oñate (1993, 1996) en torno a esta figura, donde consideran que a través de la contención la cual es una de las funciones propuestas para la figura paterna, este tiene un papel definido desde antes de la concepción de un ser objeto de amor (hijo o hija) conteniendo a la

madre en este proceso, respetando la dependencia madre – hijo y después ayudando a su disolución así como del complejo de Edipo, la identificación, el rol masculino y femenino, la organización del yo, la iniciativa, la creatividad, etc.

Finalmente si existen diferencias significativas entre el rendimiento escolar de español en niñas de familias desintegradas que tendían a obtener calificaciones más bajas en comparación con niñas de familias integradas; este dato confirma la investigación de Granillo (2001) en donde menciona que los niños ante la carencia de cuidados maternos o la interrupción de la relación madre-hijo, presentan alteraciones de la cognición, esto sostiene dicho resultado entre ambas poblaciones a la que aborda, complementa y comprueba la relación que existe entre los progenitores y el desplazamiento de estos en materias escolares como la presente materia de español en la cual, según García. (1983), la materia de español es representante de la incorporación afectiva con el objeto primario materno y por lo tanto un buen rendimiento en esta materia sería un indicio de una adecuada introyección de dicho objeto primario.

Extrapolando estos elementos al desarrollo teórico el bajo rendimiento de las niñas de familias desintegradas también se explica desde el modelo de Klein (en Fromm, 1981) que se ubica en la fase depresiva sin embargo no alcanza su reparación ya que la introyección del objeto es parcial por ser una figura sustituta, de la misma forma considerando el modelo de Spitz (1969) la incidencia de la depresión analítica se encuentra presente en las niñas de familias desintegradas por la misma razón de no contar con el objeto original, esta condición a la vez produce un efecto en el desarrollo psicosexual de esta población en términos de experimentar cada etapa (oral, anal, fálica, etc.) de forma parcial, en la cual imperan anclajes importantes de la etapa oral constatado en el deseo y la necesidad de que el objeto materno satisfaga la expresión de las pulsiones. Igualmente estos anclajes dificultaran el establecimiento de la confianza básica lo que desencadenara un desenvolvimiento parcial para las crisis de autonomía contra vergüenza, iniciativa contra culpa, e industriosisdad contra inferioridad ya que cronológicamente la población estudiada debería cursar hasta esta etapa.

6. 2. CONCLUSIONES

Las niñas de familias desintegradas estudiadas en esta investigación al no contar con el objeto primario al cual puedan introyectar para identificarse recurren al desplazamiento del conflicto en el rendimiento académico de la materia de español pues es la madre la encargada de enseñar los símbolos y formas de expresión para entrar en contacto con el medio, en cambio las niñas de familias integradas al contar con este objeto logran obtener promedios más altos en esta materia y si bien sus promedios no son muy elevados si integran un indicador mayor al de la población comparada por lo tanto la presencia del objeto materno con los resultados obtenidos si conforma un rendimiento adecuado en el área de español.

En el marco teórico previo también se expresó la importancia de la presencia de la figura paterna para un desarrollo de las funciones yoicas, la construcción de la autoestima, la identidad, el control de impulsos, el establecimiento del proceso secundario del pensamiento, la capacidad de demora y principalmente el establecimiento de la realidad por medio de la introyección de límites, reglas y normas morales y sociales que forman parte de la estructura del superyo (González, Cortés y Padilla, 1996) por lo tanto, el resultado obtenido es esperado en estos términos debido a que las niñas de familias integradas si cuentan con esta figura y por lo tanto su ambiente es de una constante promoción de las funciones superyoicas a diferencia de las niñas de familias desintegradas quienes no contaban con esta figura y, por lo tanto, la promoción de esta estructura se ve limitada de tal forma que carecen de esta figura protectora y que brinda seguridad (García de Diego, 1989, citado en Cabadas, 1992) y que tales funciones se vean proyectadas en el área de matemáticas (Oviedo, 1994) como ya se había mencionado anteriormente.

Desde el punto de vista de Erikson (1987) la falta paterna hace que las crisis del desarrollo no se vean completadas, si bien su participación en la confianza básica no es altamente determinada el padre si lo llega a hacer para el establecimiento de la superación de la vergüenza y duda, la culpa e inferioridad, así como la identidad que nuevamente tiene

relación con la función superyoica en la estructuración de normas y su proyección en áreas intelectuales como las matemáticas.

Con todo lo anterior queda demostrado el cumplimiento del objetivo general ya que si existe una relación entre el rendimiento escolar y el tipo de familia integrada o desintegrada con que se cuente así como con algunos elementos que constituyen los cuadros depresivos de la misma forma se cumplió con los objetivos específicos

Esto indica que las niñas de familias desintegradas cursan con un desfase en el establecimiento de indicadores como el ánimo –alegría pero no llegan a integrar cuadros depresivos aunque la carencia de sus objetos es reflejada y proyectada en el rendimiento escolar en la cual la correspondencia de las matemáticas es más acorde a la introyección de funciones paternas y el español para las funciones maternas.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

La presente investigación nos permite observar que para el ser humano aún desde antes de su nacimiento es importante contar con una familia integrada que le brinde las herramientas necesarias para ir cubriendo las etapas del desarrollo que le permitirán formar una identidad que le permita desenvolverse de manera funcional y adaptativa a la sociedad que le rodea.

De aquí la importancia por conocer como es que las instituciones pueden brindar el apoyo y las herramientas necesarias para que los niños que provienen de familias desintegradas continúen su desarrollo y superen las crisis de la manera más adaptativa posible.

Sin embargo cuando se desea hacer este tipo de investigaciones en Casa Hogar para Niñas D. I. F. surgió la limitación de la información sobre los antecedentes de las niñas como fue el conocer el tiempo de estancia que llevaban las niñas en la institución, el acceso a un número limitado de las niñas, así como el tiempo para poder realizar la investigación.

De esta forma la presente investigación deja abierta la necesidad de seguir estudiando la relación que existe entre los tipos de relación de objeto (madre y padre) y su proyección en más áreas intelectuales y en rasgos de personalidad que permitan asesorar y diseñar programas para las instituciones que se encargan de cuidar y continuar con el desarrollo de los niños para integrarlos posteriormente a la sociedad con el mayor número posible de herramientas que le permita consolidar su identidad para su vida adulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arciniega, M. (1996) Incidencia de síntomas de depresión en un grupo de niños con síndrome de maltrato. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Facultad de Psicología.

Alexander, A. (1979) Psiquiatría dinámica. México: Paidós. Pp. 157

Alfonso, J., (1983) Didáctica de la matemática básica. Enciclopedia técnica de la educación. México: Santillana

Asociación Psiquiátrica Americana. (1994) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV). México: Masón.

Bleichmar, D. (1995). La depresión en la mujer. Madrid. Tema de Hoy.

Bowlby, J. (1972) Cuidado Maternal y amor. México: Fondo de Cultura Económica.

Bowlby, J. (1993) La pérdida afectiva: tristeza y depresión. México: Paidós.

Brand, M. (1983) El liderazgo de las niñas y el significado del afecto paterno. Alétheia Núm. 4. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C. pp. 34 –41

Brazelton, B., Bergman, A., Simo, J. (1991) El nacimiento emocional del niño. México, Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C.

Cabadas, S. (1992) La influencia del padre en el desarrollo afectivo del niño. Alétheia Núm. 11. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C. pp. 69–75

Castillo, P. e Izquierdo, G. (1996) Estudio exploratorio de personalidad en adolescentes institucionalizadas con antecedentes de incesto. Tesis de licenciatura. México. UNAM. Facultad de psicología.

Cobo, C. (1992) La depresión infantil del nacimiento a la adolescencia. Madrid: Temas de Hoy.

Cruz, J., Morales, M. y Ramírez, O. (1996) Validez, Confiabilidad y Normas del cuestionario de depresión infantil (CDS) de Lang y Tisher. Tesis de Licenciatura. México: UNAM. Facultad de Psicología.

Dennis P. (1987) Trastornos afectivos en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Martinez Roca.

Díaz – Guerrero, R. (1982) Psicología del Mexicano. México: Trillas.

-
- Engels, F. (1987). El origen de la familia. México: Premia.
- Erikson, E. (1987) Infancia y sociedad. Argentina: Hórne.
- Freud, S. (1905/1996) Tres ensayos sobre una teoría sexual. Obras completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1912-13/1996) Tótem y Tabú. Obras completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fromm, R. (1981) Psicoterapia intensiva en la esquizofrenia y en los maníacos depresivos. Argentina: Horme –Paidós.
- García, V. (1983) La enseñanza del idioma en la educación general. Enciclopedia técnica de la educación. México: Santillana
- Gómezjara, F. (1978) Sociología. Origen y desarrollo de la familia, las instituciones políticas. Clases sociales. México: Porrúa.
- González, A. (2001) Valores, Afectos y Límites en menores infractores. Alétheia Núm. 20. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C.
- González, J. J. (1993) Investigación de los afectos en hijos hacia el padre alcohólico. Alétheia. Núm. 12. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social A. C.
- González, J. J., Cortés, D. y. Padilla, M. (1996). La imagen paterna y salud mental en el mexicano. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C.
- González, J. J., Oñate, R., Cuevas, C. (1996): Percepción del padre y rendimiento escolar. Alétheia. Núm. 15. México. Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social. A. C.
- González, J. J. (2000) Los cambios del hombre ante la metamorfosis de la mujer. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social. A. C.
- Good, L., Brophy J. (1996). Psicología educativa contemporánea. México: Mc Graw Hill.
- Granillo, K. (2001). Identificación de adolescentes de casa hogar hacia sus madres sustitutas. Tesis de Licenciatura. México. UNAM. Facultad de Psicología.
- Guerny, L. (1983) Manual de Terapia de juego. En Schaefer y O'Connor, K. México: Manual moderno
- Gutiérrez, M. (1991). Estudio de la prevalencia de la depresión infantil en un colegio particular para instrumentación primaria de la ciudad de México. Ensayo de la "Children Depression Scale (CDS)" Versión Español. Tesis de Licenciatura, México. UNAM. Facultad de psicología.

Lazarini, J. (1986) Delincuencia y familia: la función del padre. Alétheia. Núm. 7. Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C. pp. 65-72

Lidz, T. (1985) La persona. Su desarrollo a través del ciclo vital. Barcelona: Herder. Pp. 110 - 112

Lizarraga, J. (1991): El bajo aprovechamiento escolar y el desajuste emocional infantil el papel de padres. Alétheia. Núm. 10. Instituto de Investigación Psicología Clínica y Social. México

Malan, D. (1983) Psicoterapia individual y la ciencia de la psicodinámica. Buenos Aires: Paidós. p. p. 236

Malmquist, C. (1967) Mothers with multiple illegitimacies. New York: Psychiatry Quart.

Merced, C. (1991) Dificultades de aprendizaje. Tomo I. España: CEAC.

Michaca, P. (1987): Desarrollo de la personalidad. México. Pax.

Michel, A. (1979) Sociología de la familia y del matrimonio. Barcelona: Península.

Morales, G. y Alatraste, J. (1994) Relación emocional entre padres e hijos. Alétheia. Núm. 13. Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C. pp. 57-62

Nájera, H. (1979) Desarrollo de la teoría de la libido en la obra de Freud. Argentina: Horme. Pp. 75

Nieves, M. (1981) La apercepción familiar del niño abandonado. México: Trillas.

Núñez, M. (1994) Afectos hacia la figura paterna en madres casadas, solteras y divorciadas. Afectos hacia el padre. Tesis licenciatura. UNAM. Facultad de Psicología.

Oviedo, L. (1994) Un enfoque psicoanalítico en la comprensión de los problemas de aprendizaje. Revista Intercontinental de psicología y educación. Vol. 7, Núm. 2. México.

Oviedo, M. (1998) Nivel de depresión en niños maltratados. Tesis de Licenciatura, México, Universidad Intercontinental.

Padilla, M. (1984) Estudio sobre la influencia de la imagen paterna en las esferas del desarrollo mental en niños en edad preescolar. Alétheia. Núm. 5. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C. pp. 7 -15

Padilla, M. (2001) Perfil y futuro de los padres sustitutos. Alétheia. Núm. 20. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C. pp.93 - 109

Papalia, D.; Wendkos, S. (1992) Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill

-
- Pick, S. (1988) Como investigar en ciencias sociales. México: Trillas.
- Pichon – Riviere (1985) Teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Polaino – Lorente (1988) Las depresiones infantiles. España: Morata
- Ramírez, S. (1975) Infancia es destino. México: Siglo XXI
- Ramírez, S. (1977) El mexicano: psicología de sus motivaciones. México: Grigalbo.
- Reyes, C. (1992) Coeficiente intelectual, identificación psicosexual, desarrollo visomotor. Un estudio comparativo. Tesis de Licenciatura. México. Universidad Intercontinental.
- Reyes, C. (2001) Imagen paterna sustituta e identificación. Tesis de Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica Infantil. México. Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A. C.
- Reynolds, W., Hugh, F. (1994) Handbook of depression in children and adolescents. New York: Plenum.
- Rutter, M. (1972) La deprivación materna. Madrid: Morata.
- Sandoval, D. (1984) El mexicano. Psicodinámica de sus relaciones familiares. México: Villicaña.
- Sevilla, O. (1994) Estudio comparativo de depresión infantil, niños que viven en hogares de origen vs. niños institucionalizados. Tesis licenciatura. México: Universidad Intercontinental.
- Spitz, R. (1969) El primer año de vida. México. Fondo de Cultura Económica.
- Sugawara, A. (1991) “Selected child factors moderating the impact of maternal absence on children’s behavior and development”. Early Child Development and Care. Vol. 72, pp. 1-22.
- Tapia, L., Gómez, P., Fuentes, R. (1992) Cambios Socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: un estudio en relación con el cambio social. Revista Mexicana de Psicología. Pp. 1, 9, 21 – 26.
- Vázquez, M. (1999) Problemática de salud mental en adolescentes con énfasis en conducta suicida. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Intercontinental.
- Weiss, N. (1980) Adolescencia y figura paterna (investigación con mujeres de familia integrada y padre ausente). Tesis licenciatura. México. UNAM. Facultad de psicología.
- Winnicott, D. (1971) Clinica Psicoanalítica Infantil. Buenos Aires. Paidós.

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE DEPRESIÓN INFANTIL
LANG Y TISHER
VERSIÓN MEXICANA

NOMBRE: _____
LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO _____ EDAD _____ SEXO _____
ESCOLARIDAD _____ FECHA DE APLICACIÓN _____

MARCA SOLO UNA RESPUESTA POR CADA PREGUNTA

1.Me siento alegre la mayor parte del tiempo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

2.Muchas veces me siento triste en la escuela.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

3.A veces pienso que nadie se preocupa por mi.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

4.A veces creo que no soy importante.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

5.A veces me despierto durante la noche.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

6.Pienso muchas veces que dejo en vergüenza a mi mamá y a mi papá.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

7.Creo que se sufre mucho en la vida.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

8.Me siento orgulloso de la mayoría de las cosas que hago.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

9. Siempre creo que el día siguiente será mejor.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

10. A veces me gustaría estar ya muerto.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

11. Me siento solo muchas veces.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

12. Muchas veces estoy enojado conmigo mismo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

13. Me siento más cansado que la mayoría de los niños que conozco.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

14. A veces creo que mi mamá o mi papá hace o dice que me hacen pensar que hice algo malo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

15. Me pongo triste cuando alguien se enoja conmigo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

16. Muchas veces mi mamá y mi papá me hacen sentir que las cosas que hago son muy buenas.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

17. Siempre estoy queriendo hacer muchas cosas en la escuela.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

18. Estando en la escuela muchas veces me dan ganas de llorar.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

19. A veces no puedo demostrar lo triste que me siento por dentro.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
----------------	------------	-----------------	---------------	-------------------

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

20.Me molesta la forma de mi cuerpo o en la forma en que me porto.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

21.La mayoría del tiempo no tengo ganas de hacer nada.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

22.A veces temo que lo que hago pueda molestar o enojar a mi mamá o a mi papá.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

23.Cuando me enojo casi siempre termino llorando.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

24.En mi familia todos nos divertimos mucho juntos.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

25.Me divierto con las cosas que hago.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

26.Muchas veces me siento triste.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

27.Muchas veces me siento solo y como un extraño en la escuela.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

28.A veces no me quiero a mi mismo.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

29.Muchas veces me dan ganas de no levantarme por las mañanas.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

30. Seguido pienso que debo ser castigado.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

31. A veces no me siento contento por causa de mis tareas escolares.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

32. Cuando alguien se enoja conmigo, yo me enojo con él.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

33. Casi siempre me gusta estar en la escuela.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

34. A veces pienso que no vale la pena vivir.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

35. La mayoría del tiempo creo que nadie me entiende.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

36. A veces me avergüenzo de mi mismo.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

37. Muchas veces me siento muerto por dentro.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

38. A veces estoy preocupado porque no quiero a mi mamá o mi papá como debería.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

39. A veces la salud de mi mamá me preocupa.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

40. Creo que mi mamá o mi papá está muy orgulloso de mi.

MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NO ESTOY SEGURO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
<input type="radio"/>				

41. Soy una persona muy feliz.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

42. Cuando estoy fuera de casa me siento muy triste.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

43. Nadie sabe lo triste que me siento por dentro.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

44. A veces me pregunto si en el fondo soy una persona muy mala.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

45. Estando en la escuela me siento cansado casi todo el tiempo.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

46. Creo que los demás me quieren, aunque no lo merezco.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

47. A veces sueño que tengo un accidente o me muero.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

48. Pienso que no es nada malo enojarse.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

49. Creo que me veo bien y soy bonito.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

50. Seguido no se porque me dan ganas de llorar.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

51. A veces pienso que nadie me necesita.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

<input type="radio"/>				
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

52. Cuando no hago bien las cosas en la escuela pienso que no sirvo para nada.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

53. A veces me imagino que me hago heridas o me muero.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

54. A veces creo que hago cosas que hacen sentir mal a mi mamá o a mi papá.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

55. Muchas veces me siento mal porque no puedo hacer las cosas que quiero.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

56. Duermo como un tronco y nunca me despierto durante la noche.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

57. Me salen bien casi todas las cosas que quiero hacer.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

58. Creo que mi vida es triste.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

59. Cuando estoy fuera de casa me siento solo.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

60. La mayor parte del tiempo creo que no soy tan bueno como quiero ser.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

61. A veces me siento mal porque no quiero y no escucho a mi mamá o a mi papá como se merece.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

62. Pienso a veces que no voy a lograr pasar año.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

63. Tengo muchos amigos.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

64. Utilizo mi tiempo haciendo con mi papá cosas muy interesantes.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

65. Hay mucha gente que se preocupa por mi.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

66. A veces creo que dentro de mi hay dos personas que me dicen que haga cosas diferentes.

MUY DE ACUERDO DE ACUERDO NO ESTOY SEGURO EN DESACUERDO MUY EN DESACUERDO

ANEXO 2

NOMBRE _____
GRADO _____ EDAD _____ SEXO _____
FECHA DE NACIMIENTO _____
ESCUELA _____
FECHA DE APLICACIÓN _____

MARCA CON UNA "X" A LAS PERSONAS

QUE VIVEN CONTIGO EN CASA.

¿QUIÉNES VIVEN EN TÚ CASA?

Mamá	Papá	Hermanos	Abuelita
Abuelito	Padrastra	Madrastra	Primos
Tíos	Otra persona (específica) _____		