

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

“SOLEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO”

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
PSICOLOGÍA PRESENTAN:**

**JANET MEZA ROJAS
NOHEMÍ RAQUEL ALBA GUTIÉRREZ**

**ASESOR: MTRO. SOTERO MORENO CAMACHO
REVISOR: MTRA. MARÍA DEL ROCÍO PAEZ GOMEZ**

MÉXICO D. F.

2006

m 351576



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.

QUIERO DEDICAR ESTE TRABAJO Y AGRADECER CON TODO MI AMOR:

A Ti Jesucristo, mi Señor y Dios, que eres el alfa y la omega, mi Roca, Escudo y Fortaleza, no solo te agradezco la fuerza, el valor y la gracia con la cual me has ervestido para renacer, salvarme y seguir, sino también te dedico y ofrezco este trabajo y todas mis vivencias para poder realizarlo; alegrías, tristezas, desvelos, enojos, angustias, sufrimientos y satisfacciones, porque en todo tiempo tu inmenso amor me ha sostenido y cada vez que he sentido desfallecer tu respuesta siempre ha sido la misma:

"No temas porque Yo estoy contigo, y no desmayes porque Yo soy tu Dios que te esfuerzo, siempre te ayudaré y siempre te sustentaré con la diestra de mi Justicia"

Para Ti, Abba Padre.

A mis padres, Jesús Meza y Clara Rojas, porque me dieron la oportunidad de existir y con sus vidas han sido un ejemplo para mí, pues a pesar de las circunstancias me han demostrado, cada uno, muy a su manera, que después de una terrible destrucción puedo sobreponerme y volver a construir.

A mis hermanos Ivan, Edgar y Luis Angel porque fueron el motivo para seguir estudiando y tratar así de ser una mejor hermana mayor para ellos.

A mi hermanito Josué por ser mi principal ayudante en esta investigación.

A mi hermanito Chuchín porque al decirme que soy su mejor hermana me sentí muy feliz.

A mis tíos y padres espirituales, Joel Rojas y Catalina Solís, a quienes Dios Padre puso en mi camino y les dió la difícil tarea de hablarme de Él y guiarme a su encuentro; por la paciencia y el amor con que me han acogido, abriéndome las puertas de su casa y de su corazón. A mis primos Dany, Yayo, Memo y Rafa por tratarme siempre como a una hermana.

A mi muy querido amigo Angel W. por haberme apoyado tanto y cuando más lo necesite, sin condiciones, sin otro interés que no fuera ayudarme y cuidarme.

A mis inolvidables amigos en el CCM sur, Erika, Aideé, Eliza, Iván y Oscar, quienes me cuidaron en mis años de agonía, me alentaron diciéndome que lo lograría, confiaron en mí y hasta me alimentaron.

A mis amigas y hermanas Belem, Deysi, Elda, Gude y mi pastor Daniel por sus oraciones, cuidado y apoyo incondicional.

A mis amigas en la Facultad Flor, Sammy y Miriam K, por ser mis amigas y confiar en mí para ser parte de sus equipos de trabajo aunque casi siempre llegara tarde a nuestras citas.

A mi inseparable cómplice y siempre querida amiga Raquel, por tu paciencia y confianza, por tu tiempo y ayuda a lo largo de nuestros años de estudiantes, y porque a pesar de todas las adversidades ¡lo logramos!!!, y no puedo olvidarme de Araceli quien con toda disposición fue nuestro conecte todas las veces necesarias.

A todas las personas que no mencione y están en mi corazón, porque pusieron siempre un granito de ayuda que jamás será pequeña.

A los niños que fuimos mis hermanos y yo, porque vivimos la soledad a flor de piel y solo al estar juntos compartiendo nuestra vida pudimos darnos cuenta que la soledad se acaba cuando decides recibir.

CON CARÍÑO JANET MEZA ROJAS

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A mi padre y mis abuelos, porque gracias a su cariño guía y apoyo he llegado a realizar uno de los anhelos más grandes de mi vida, fruto del inmenso amor y confianza que en mi se depositó, por lo cual viviré eternamente agradecida.

A mis hermanos: Araceli, por esas palabras de aliento en los momentos difíciles y por tu invaluable apoyo en la realización de este sueño, Gabriel y Pamela por llenar mi vida de alegría.

A mis primos, Corina Julio y Omar, porque los quiero mucho, gracias por compartir este momento conmigo.

A mis tíos, por todos sus consejos

A mis maestros, Sotero, Rocío Páez, Rocío Avendaño, Alejandra y Mario, por la paciencia y dedicación en este proyecto. Mil gracias.

A tí Janet por ser mi cómplice en todo momento, en las buenas y en las malas sin esperar nada a cambio.

Con cariño y respeto:

RAQUEL

ÍNDICE

CAPITULO I SOLEDAD

1.1 Concepto	1
1.2 Modelos explicativos de la soledad	3
1.3 Factores conductuales, cognoscitivos y emocionales de la soledad	6
1.4 La soledad y las habilidades sociales	7
1.5 Diferencias entre depresión y soledad	8
1.6 Soledad en la sociedad actual	10

CAPITULO II DESARROLLO INFANTIL

2.1 Conceptos históricos de la niñez	13
2.1.1 El niño como un adulto pequeño	13
2.1.2 El niño y su maldad innata	14
2.1.3 El niño como "pizarrón en blanco"	15
2.1.4 El niño bueno por naturaleza	16
2.1.5 El niño como propiedad	17
2.1.6 El niño como persona en desarrollo	17
2.2 Principales teorías del desarrollo	18
2.3 Desarrollo cognoscitivo	35
2.4 Desarrollo socioemocional	36
2.5 Importancia de la familia en el desarrollo emocional del niño	37
2.5.1 Concepto de familia	37
2.5.2 Tipos de familia	40
2.5.3 Ambiente Familiar	40
2.5.4 Separación emocional en la familia	41

CAPITULO III RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 Concepto	43
3.1.1 Características del rendimiento académico	44
3.1.2 Factores que influyen en el rendimiento académico	45
3.1.3 El rendimiento académico en el sistema educativo Mexicano	47
3.2 Rendimiento académico y la educación primaria	48
3.2.1 Ambiente escolar	48
3.2.2 Papel del maestro en el aula	49
3.2.3 Relación del niño con sus compañeros	50
3.2.4 Relación entre padres y maestros	52

3.3 Evaluación y calificaciones escolares	53
3.4 Relación entre la soledad y el rendimiento académico	55

CAPITULO IV PROCESO METODOLÓGICO

4.1 Planteamiento del problema	59
4.2 Justificación	60
4.3 Objetivo general	62
4.4 Objetivos específicos	62
4.5 Hipótesis	62
4.6 Variables	63
4.7 Método	63
4.7.1 Muestra	63
4.7.2 Tipo de estudio	64
4.7.3 Escenario	64
4.7.4 Instrumento	64
4.7.5 Procedimiento	65

CAPITULO V RESULTADOS

DISCUSIÓN	75
CONCLUSIONES	79
APORTACIONES	80
REFERENCIAS	81
ANEXOS	86

RESUMEN

La Psicología se encarga de estudiar los avances en el desarrollo y aprendizaje infantil, tomando en cuenta factores familiares, económicos, sociodemográficos, culturales, emocionales y afectivos. Estos dos últimos se han asociado a factores como depresión, maltrato, abandono, violencia, entre otras, sin tomar en cuenta la soledad y la manera en que esta pueda afectar el desarrollo y aprendizaje.

Con el fin de documentar las características que presenta el estado afectivo de soledad y su posible relación con el rendimiento académico en niños mexicanos de primaria pública, se planteó un objetivo general cuyo fin es identificar características y factores relacionados con la soledad, ya que para el psicólogo es importante contar con el mayor número de elementos para poder precisar el diagnóstico y buscar un modelo de intervención más adecuado, así mismo ser el portavoz para la sociedad actual, principalmente para educadores y padres de familia de la existencia de este estado afectivo y lo influyente que este factor puede ser en el rendimiento escolar.

Este trabajo cuenta con cinco capítulos cuyos temas principales son: soledad, desarrollo infantil, rendimiento académico, proceso metodológico y resultados. Con lo cual se fundamenta la relación entre la soledad y el rendimiento académico en niños mexicanos de primaria pública. La investigación de campo se realizó en la escuela primaria pública 26 de Julio, ubicada en Tlalnepantla Estado de México, se empleó una muestra de 160 niños de tercero a sexto año (40 de cada grado).

Se realizó una entrevista semiestructurada con los maestros titulares de cada uno de los grados escolares elegidos con la finalidad de obtener información acerca de los factores que toman en cuenta para evaluar y como se da la relación maestro - alumno. Posteriormente se aplicó un cuestionario de 69 reactivos, dividido en tres escalas, soledad, orientación escolar y familia. Finalmente se hizo una revisión documental de boletas proporcionadas por los maestros para observar las calificaciones que los niños tenían hasta ese momento.

Para determinar la confiabilidad de cada una de las escalas del cuestionario se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo valores iguales o superiores a .80, por lo que se consideran satisfactorios. Los datos encontrados indican que las características de soledad como aislarse o sentirse ignorado, están dadas en función del ambiente familiar y la orientación escolar, por ejemplo, si el niño no comparte opiniones o se siente parte de una familia, como consecuencia se sentirá solo. Por otro lado, el niño necesita percibir una relación afectuosa con sus maestros y compañeros para sentirse motivado u orientado para realizar trabajos en equipo, aclarar alguna duda frente al grupo, compartir sus experiencias, etc.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para poder determinar las relaciones entre soledad y rendimiento académico obteniendo que a mayor soledad menor rendimiento. También se diseñó un modelo explicativo utilizando la técnica de modelos estructurales en donde se observó que de manera indirecta, el ambiente familiar es el que más influye sobre orientación escolar y el promedio.

Finalmente, cabe mencionar que el modelo explica en un porcentaje bajo al promedio, debido a que no se contemplaron otras variables que pueden afectar estas relaciones, como la situación económica actual, la propia disposición, estado de salud, etc.

RESUMEN

La Psicología se encarga de estudiar los avances en el desarrollo y aprendizaje infantil, tomando en cuenta factores familiares, económicos, sociodemográficos, culturales, emocionales y afectivos. Estos dos últimos se han asociado a factores como depresión, maltrato, abandono, violencia, entre otras, sin tomar en cuenta la soledad y la manera en que esta pueda afectar el desarrollo y aprendizaje.

Con el fin de documentar las características que presenta el estado afectivo de soledad y su posible relación con el rendimiento académico en niños mexicanos de primaria pública, se planteó un objetivo general cuyo fin es identificar características y factores relacionados con la soledad, ya que para el psicólogo es importante contar con el mayor número de elementos para poder precisar el diagnóstico y buscar un modelo de intervención más adecuado, así mismo ser el portavoz para la sociedad actual, principalmente para educadores y padres de familia de la existencia de este estado afectivo y lo influyente que este factor puede ser en el rendimiento escolar.

Este trabajo cuenta con cinco capítulos cuyos temas principales son: soledad, desarrollo infantil, rendimiento académico, proceso metodológico y resultados. Con lo cual se fundamenta la relación entre la soledad y el rendimiento académico en niños mexicanos de primaria pública. La investigación de campo se realizó en la escuela primaria pública 26 de Julio, ubicada en Tlalhepantla Estado de México, se empleó una muestra de 160 niños de tercero a sexto año (40 de cada grado).

Se realizó una entrevista semiestructurada con los maestros titulares de cada uno de los grados escolares elegidos con la finalidad de obtener información acerca de los factores que toman en cuenta para evaluar y como se da la relación maestro - alumno. Posteriormente se aplicó un cuestionario de 69 reactivos, dividido en tres escalas, soledad, orientación escolar y familia. Finalmente se hizo una revisión documental de boletas proporcionadas por los maestros para observar las calificaciones que los niños tenían hasta ese momento.

Para determinar la confiabilidad de cada una de las escalas del cuestionario se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo valores iguales o superiores a .80, por lo que se consideran satisfactorios. Los datos encontrados indican que las características de soledad como aislarse o sentirse ignorado, están dadas en función del ambiente familiar y la orientación escolar, por ejemplo, si el niño no comparte opiniones o se siente parte de una familia, como consecuencia se sentirá solo. Por otro lado, el niño necesita percibir una relación afectuosa con sus maestros y compañeros para sentirse motivado u orientado para realizar trabajos en equipo, aclarar alguna duda frente al grupo, compartir sus experiencias, etc.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para poder determinar la relación entre soledad y rendimiento académico obteniendo que a mayor soledad menor rendimiento. También se diseñó un modelo explicativo utilizando la técnica de modelos estructurales en donde se observó que de manera indirecta, el ambiente familiar es el que más influye sobre orientación escolar y el promedio.

Finalmente, cabe mencionar que el modelo explica en un porcentaje bajo al promedio, debido a que no se contemplaron otras variables que pueden afectar estas relaciones, como la situación económica actual, la propia disposición, estado de salud, etc.

CAPITULO I SOLEDAD

1.1 CONCEPTO DE SOLEDAD

Fromm (1974) afirma que en el niño, la sensación de soledad es creada por la ausencia física de la madre y que no experimenta el sentimiento de separatidad mientras está presente.

Poco a poco, esta relación va cambiando influida por el desarrollo cognoscitivo y por las experiencias familiares que favorecen la conciencia de los sentimientos; así, los niños desarrollan el sentido de sí mismos como agentes activos e independientes y tienen entonces la habilidad de interpretar significativamente las expresiones emocionales de otros.

La habilidad para interpretar está íntimamente relacionada con la expresión emocional, las madres y los padres sirven como fuentes igualmente eficaces de información emocional para el niño. Cuando los padres están ausentes el niño se vuelca en otros adultos conocidos, especialmente aquellos que interactúan con él de forma emocionalmente expresiva, pero desafortunadamente no siempre es así.

Hojat (1982) encontró que los patrones de apego deficientes incrementan la probabilidad y frecuencia de la soledad.

Larson, Csikszentmihalyi y Graef (1982) concibieron a la soledad como un estado subjetivo que contrasta con la condición de aislamiento físico. Asimismo, tiene que ver con la ausencia de una o un conjunto de relaciones; puede entenderse como la percepción de deficiencia del afecto recibido de diferentes fuentes, o como una respuesta a la ausencia o carencia de vinculación afectiva; en general, es una respuesta a una discrepancia entre los niveles de contacto social y los logrados.

Sullivan (1953), la concibe como una experiencia displacentera, asociada con la carencia de intimidad interpersonal.

Weiss (1973) quien fuera llamado "el padre de la investigación sobre la soledad", dice que ésta es una respuesta ante la ausencia de una provisión de relación en particular.

Para Peplau y Perlman (1982) la soledad es una experiencia displacentera que ocurre cuando la red de relaciones sociales de una persona es deficiente en algún sentido importante, ya sea cualitativa o cuantitativamente.

De esta manera, se podría enumerar cualquier cantidad de autores que se han dado a la tarea de investigarla y definirla, pero sería entrar en un terreno complejo dada la subjetividad que implica el concepto y la variedad de perspectivas que la abordan. Por ello, se ha considerado importante mencionar el concepto y las tres características esenciales concebidas por Montero (2001):

Un fenómeno multidimensional, por involucrar aspectos de personalidad y dependiente de la interacción social y de las habilidades sociales.

Un fenómeno subjetivo y potencialmente estresante, que depende de la interpretación que haga el sujeto de la situación que está viviendo.

Un proceso secuencial, ya que tiene antecedentes, manifestaciones y consecuencias.

Por lo tanto, Montero define la soledad como:

"Un fenómeno multidimensional, psicológico y potencialmente estresante; resultado de carencias afectivas, sociales y/o físicas, reales o percibidas, que tienen un impacto diferencial sobre el funcionamiento de la salud física y psicológica del sujeto" (Montero, 2001, p. 21).

Por otra parte, a la soledad se le puede ver desde dos puntos, tal vez extremos de un continuo; que van desde una oportunidad de autoconocimiento y reflexión, hasta la incapacidad para establecer relaciones.

Kölbel (citado en Montero, 2001), en base a su trabajo con adultos propuso cuatro tipos de soledad:

Soledad positiva interna: "aislamiento espléndido" experimentada como un medio necesario para descubrir nuevas formas de libertad o contacto con otras personas.

Soledad positiva externa: presente bajo circunstancias de aislamiento físico, voluntario (solitud), cuando se busca propositivamente experiencias reflexivas positivas.

Soledad negativa interna: experimentada como un enajenamiento de sí mismo y de otros, un sentimiento de alienación aún cuando esté rodeado de otras personas.

Soledad negativa externa: ocurre cuando las circunstancias externas (por ejemplo la muerte de uno de los padres o el divorcio) conducen a sentimientos muy profundos y negativos de pérdidas.

1.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SOLEDAD.

Perlman y Peplau (1993) analizaron y clasificaron en ocho categorías las diferentes posiciones teóricas acerca de la soledad:

a) Modelos psicodinámicos: surgen a partir de las observaciones en el trabajo clínico. Para esta corriente la soledad es el resultado de conflictos intrapsíquicos de la persona, que probablemente se hayan originado desde la temprana infancia.

b) Perspectiva fenomenológica: La soledad es resultado de la diferencia entre el autoconcepto y lo que la persona es realmente. El individuo presenta vulnerabilidad y de una pobre capacidad para contactar consigo mismo, por lo que se encuentra a expensas del juicio y el rechazo de los demás.

c) Aproximación existencial humanista: Toma como premisa que el ser humano esta solo por naturaleza, nace solo y morirá solo; y lo único que se puede hacer al respecto es aprender a utilizar positivamente la soledad.

d) Explicación sociológica: pone especial énfasis en los factores sociales como causantes de la soledad, además que esta es considerada normativa porque estadísticamente es un atributo común de la población.

e) Punto de vista interaccionista: mantiene que la soledad no es únicamente el resultado de factores personales o sociales, sino de la interacción de ambos.

f) Aproximaciones cognitivas: enfatiza principalmente los factores cognitivos como mediadores entre las dificultades de socialización y la experiencia de soledad.

g) Aproximación de la privación: postula que las relaciones interpersonales ayudan al individuo a conseguir algunas metas; la soledad es causada por la falta de un apropiado compañero social que ayude a conseguir las metas propuestas.

h) Teorías sistémicas: la soledad es el mecanismo de retroalimentación para ayudar al individuo o a la sociedad a mantener su estado optimo de contacto humano.

Para esta clasificación, Peplau y Perlman (1993) tomaron en cuenta principalmente tres aspectos: si la teoría plantea la soledad como algo normal o anormal, si sus causas se encuentran en la persona o en el ambiente, y por último, si fueron derivadas de otras teorías o del trabajo clínico, a continuación se presenta un cuadro que lo describe.

Clasificación de Perlman y Peplau

Posición teórica	Principales exponentes	Modelo derivado de....	Normal / patológico	Causas internas / externas	Iniciado desde la infancia o en la vida actual
Psicodinámicas	Zilboorg(1938) Sullivan (1973) Fromm – Reichmann's (1959)	Trabajo clínico	Patológico	En la persona	Infancia
Fenomenológica	Rogers(1961, 1970, 1973)	Trabajo clínico	Patológico	En la persona	Actualidad
Existencial	Moustakas (1961, 1972)	Trabajo clínico	Universal	Inherente a la condición humana	Siempre
Sociológica	Bowman (1955) Riesman, Glazer & Denney (1961) Slater (1976)	Análisis social	Normativo	Sociedad	Tanto en la infancia como en la actualidad
Interaccionista	Weiss (1973)	Trabajo clínico	Normal	Interno externo	En la actualidad
Cognitiva	Peplau y Perlman (1981)	Investigaciones	Normal	Interno externo	En la actualidad
Privación	Derlega & Margulis (en Peplau y Perlman 1993)	Teoría	Normal	Interno externo	En la actualidad
Sistémica	Fladers (en Peplau y Perlman 1993)	Teoría	Normal	Interno externo	En la actualidad

Peplau y Perlman (1993, p.130)

1.3 FACTORES CONDUCTUALES, COGNOSCITIVOS Y EMOCIONALES DE LA SOLEDAD

Es complejo distinguir entre la conducta que acompaña a la soledad, la conducta que conduce a ella y a las estrategias conductuales para afrontarla, debido a que cada persona es particularmente diferente y puede responder a situaciones y personas similares de manera completamente distinta, pero podríamos hablar de varias posibles manifestaciones generales.

Según Gambrill (citado en Caballo, 1998) la gente que está sola:

- a) Se implica en menos autorrevelaciones, lo que a su vez da como resultado que los otros compartan menos con ellos.
- b) Hacen menos preguntas personales, se refieren menos a otros y siguen menos los temas de conversación de los demás (estilo de interacción centrado en sí mismo y de poca respuesta).
- c) Son más pasivos.
- d) Son menos asertivos.
- e) Son menos reforzadores, agradan menos y confían menos en los demás.
- f) Ofrecen menos señales sociales que indiquen agrado.
- g) Responden más lentamente.
- h) Hablan en exceso o demasiado poco.
- i) Sonríen menos.
- j) Inician menos conversaciones.
- k) Ofrecen muchas conductas no afiliativas (mantienen la distancia hacia los demás, evitan el contacto visual).

Acerca de los aspectos cognoscitivos, Gambrill (citado en Caballo, 1998) indica que la gente que es tímida, socialmente ansiosa o que está sola normalmente:

1. Culpa del fracaso a características personales estables en vez de la falta de esfuerzo o al empleo de estrategias incorrectas y, por consiguiente, se desaniman fácilmente.

2. Tiene una información incorrecta o inadecuada sobre las relaciones.
3. Es menos empática con las necesidades, intereses y sentimientos de los demás.
4. Tiene suposiciones irracionales.
5. Se recrea en su fracaso.
6. Tiene una menor autoestima.
7. Se preocupa más con respecto a la evaluación negativa.
8. Es menos capaz de pensar en maneras de resolver problemas interpersonales.
9. Está menos dispuesta a compartir sus opiniones.

1.4 LA SOLEDAD Y LAS HABILIDADES SOCIALES

Los seres humanos somos seres sociales, y por ello necesitamos unos de los otros para desarrollarnos como personas, según Pantoja (1994, p 85):

“El ámbito social es tan amplio que se le cita para señalar diversas entidades como la ciencia social, los problemas sociales, la organización social, páginas sociales de algunos periódicos, el servicio social. Para delimitar un poco dicho ámbito, aquí consideramos lo social como el producto de la interacción de por lo menos dos”.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana. En mayor o menor medida muchos de los problemas de las personas están mediatizadas por sus relaciones con los demás.

Existen muchas definiciones para explicar el concepto de habilidades sociales, pero todas ellas tienen en común considerarlas “como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales” (Pantoja, 1994, p. 91).

Estas conductas son aprendidas y facilitan la relación con los otros. Dentro de la falta de habilidades sociales que se han correlacionado con la soledad se distinguen las llamadas primeras habilidades sociales, que son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse y presentarse a otras personas. Así como las llamadas habilidades sociales avanzadas que son, pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones y disculparse.

1.5 DIFERENCIA ENTRE SOLEDAD Y DEPRESIÓN

Aunque la depresión necesariamente trae consigo sentimientos de soledad, la soledad no implica forzosamente a la depresión, aunque rasgos depresivos se manifiesten, ya que como se menciona posteriormente, la soledad puede suceder en cuatro momentos que van de lo positivo a lo negativo sin llegar a pensamientos suicidas, pero desafortunadamente la línea que las separa puede ser mínima y apenas perceptible, por lo que sería relativamente fácil pasar de la soledad a la depresión y viceversa.

Por otro lado, referirse al término depresión podrá decirse que éste se aplica a diversos trastornos de la afectividad, que se presentan como condiciones únicas o acompañado de otros estados patológicos. Los signos y síntomas de la depresión pueden presentarse en forma aguda y es frecuente que ocurran de forma episódica.

El trastorno cuyo síntoma es central, es el abatimiento del humor y abarca las esferas psíquica, somática y conductual. Se trata de un trastorno global (De la Fuente, 1994).

El núcleo de la depresión lo constituyen la esfera afectiva, la tristeza, la desesperanza, la inhibición de las motivaciones, la pérdida de intereses y la angustia o agitación. En el área cognoscitiva están presentes la fijación de la atención en la vivencia dolorosa y la transformación de la imagen de uno mismo, la tendencia exagerada a la autocrítica, la autodevaluación y la culpa.

En el terreno somático son muy frecuentes la pérdida de apetito, la baja de peso y la perturbación del sueño.

Básicamente, la depresión en el niño escolar, cuando no es muy intensa, puede presentarse con ciertas características que le dan una variación con respecto a la depresión del adulto; por ejemplo, predomina la irritabilidad, el malhumor y la inquietud, lo cual se sustancia, a menudo, en trastornos de relación y de conducta en casa y/o en la escuela, con la familia y con los compañeros (Cobo, 1992).

Así, para realizar su diagnóstico en cualquier edad, es preciso que se presenten al mismo tiempo cinco o más de los siguientes síntomas durante las últimas dos o cuatro semanas como mínimo, en forma continuada, todo el día o casi todo el día, durante todos los días o casi todos los días, significando además un cambio de la manera de ser de la persona con respecto al momento anterior a la aparición de este cuadro (Cobo, 1992):

1. Irritabilidad
2. Pérdida de interés o de placer en todas o casi todas las actividades
3. Pérdida sustancial de peso corporal o un aumento excesivo
4. Insomnio o aumento de sueño (hipersomnía)
5. Enlentecimiento psicomotriz o inquietud – agitación
6. Fatiga o pérdida de energía
7. Sentimientos de inutilidad o culpa excesiva e inadecuada
8. Disminución de la capacidad de concentración o de decisión
9. Ideas frecuentes de muerte

De este modo, se puede decir que la soledad es resultado básicamente de la carencia de relaciones interpersonales de calidad, que puede en algún momento hasta beneficiar a la persona si se le considera como una oportunidad para reflexionar sobre sí mismo. En cambio, la depresión, una vez que comienza a gestarse, los síntomas se van agudizando y sin contemplaciones puede llevar a la muerte.

1.6 SOLEDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Vivimos más juntos que nunca, más comunicados y a la vez más separados. Hay personas que viven solas e independientes pero no sienten la soledad. Hay otras que viven acompañadas y se sienten solas en muchos aspectos (Pantoja, 1994).

La cultura actual es básicamente una cultura de la tecnología, y la sociedad actual es básicamente una sociedad de consumo y con respecto a las relaciones humanas se ha presentado en esta era de la tecnología un incremento de la competencia y la rivalidad. Las relaciones entre los hombres, estimulados por la sociedad de consumo, siguen hoy una vía más de competencia que de cooperación y amistad.

Al mismo tiempo ha disminuido la comunicación interhumana, la que pone en contacto las intimidades de los seres humanos, aquella que permite un intercambio afectivo y de nobles sentimientos. Paradójicamente, se ha desarrollado un increíble progreso de la comunicación tecnificada, ésta comunicación masiva, impersonal, que nos permite navegar por el internet y contactarnos con cualquier sitio del planeta para intercambiar información (Pantoja, 1994).

Los rápidos cambios sociales van aislando a las personas y propician la soledad. Las influencias sociales que promueven la soledad son:

a) Tecnología: A medida que la forma de gobierno, los grandes proyectos comerciales y la forma de educación desarrollan sus estructuras y se hacen más impersonales, las personas se sienten empequeñecidas y menos necesarias. Como resultado, las relaciones personales son superficiales.

La televisión, los radios, los videojuegos, las computadoras, etc. Actúan como distracciones de uno mismo para evitar enfrentar problemas

personales no resueltos y así ahogar la inquietud interna. Éstos han hecho que las relaciones familiares se debiliten trayendo como consecuencia un aislamiento entre sus miembros; son un escape para la propia vida, una razón más para no comunicarse con los otros haciendo que la gente se involucre menos y en ocasiones se aísle.

- b) Movilidad: Los transportes modernos, el desarrollo de grandes corporaciones y la atracción de una vida mejor en otro lugar, facilitan las mudanzas. Esto rompe amistades, separa las familias, elimina el espíritu de vecindad y hace que las personas eviten relaciones profundas que más tarde terminan en separaciones penosas.
- c) Urbanización: Existe casi siempre un miedo a los extraños que lleva a la sospecha y la separación, un sentimiento de incomodidad en medio de las aglomeraciones, y el deseo de evitar el ruido y la agitación. Como resultado, millares de personas viven muy cerca una de las otras, pero sintiéndose aisladas y solas.
- d) Televisión: A menudo la televisión profundiza la separación tanto por el contenido de los programas, que parecen promover la superficialidad, como por los hábitos producidos en las personas que quedan sentadas frente a ella, y casi sin comunicarse.
- e) Los cambios en la estructura familiar: Antes las familias eran extensas, solían vivir bajo un mismo techo hasta cuatro generaciones (abuelos, hijos, nietos y bisnietos); ahora el número de integrantes es menor, e incluso algunos viven solos (generalmente los tíos solteros y los abuelos) dando como resultado una reducción en la convivencia transgeneracional. El número de hijos ha disminuido considerablemente y con ello el reparto de roles en el seno familiar, así como el retraso temporal entre los alumbramientos de los hijos ha aumentado la distancia generacional y consecuentemente las posibilidades de establecer puentes de

comunicación entre ellos. Se ha presentado un continuo incremento en el índice de divorcios y separaciones dando lugar a hogares de personas que viven solas con algún hijo. También influye el regresar a una casa vacía después de la escuela, pues le quita al individuo el sentimiento de estar interconectado a los demás, de ser parte integrante del mundo. Esta situación puede darse por la necesidad que tiene los padres de trabajar y por ello se deja a los niños solos la mayor parte del tiempo.

f) La tendencia a establecer relaciones basándose en contextos funcionales y/o mercantiles: La progresiva distancia entre los puntos clave de actividad diaria disgrega a las personas en el espacio limitando y condicionando sus relaciones de vecindad, de afecto y de ayuda. La especialización de las relaciones de la metrópoli aumenta las posibilidades de quedarse solos debido a que aquellos solicitan los servicios de los que colaboran en su supervivencia diaria (zapateros, voceros, mecánicos, etc.) dejan de interesarse por ellos como personas y pasan a ser un mero instrumento por el cual obtener una clase particular de beneficio.

g) El alto índice delictivo: Éste ha provocado que las personas se vuelvan cada día más desconfiadas y prefieran minimizar o evadir cualquier tipo de contacto con sus semejantes. Las relaciones se desarrollan bajo el temor y la desconfianza, el territorio de donde se vive se vuelve inseguro. Esto hace que la gente evite el encuentro en la calle, y tienda a relacionarse en espacios cerrados, disminuya sus oportunidades de encuentro y/o se recluya en su casa.

h) La ausencia de metas por alcanzar en la sociedad moderna: Pareciera que en la actualidad el único objetivo que se mueve es el de la búsqueda de comodidad material como símbolo de éxito.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo, socialización y cognoscitivos se inician en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad los niños desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales propios y de

los otros y para actuar en consecuencia, es por ello que en el siguiente capítulo abordaremos lo referente a los principales conceptos y teorías del desarrollo infantil (Pantoja, 1994).

CAPITULO II DESARROLLO INFANTIL

2.1 CONCEPTOS HISTÓRICOS DE LA NIÑEZ

El estudio del comportamiento y desarrollo no es solo la búsqueda de datos, sino que requiere de una estructura y explicaciones de los hechos y de principios generales que permitan comprender cómo llegamos a ser lo que somos y como se debe guiar el desarrollo infantil.

En todos los tiempos han existido creencias acerca de la naturaleza del niño y como se desarrolla. La concesión que han tenido los grupos culturales diferentes sobre los niños ha regido la forma en que los adultos han interactuado con ellos, los ambientes en que se han desarrollado y las expectativas que han tenido sobre su comportamiento.

Análisis diferentes de la literatura sobre este campo realizado por Newman y Newman (1985) brindó una visión muy completa de las concesiones contrastantes sobre el niño que han surgido a través de los tiempos, las cuales mantenido una influencia significativa en el desarrollo de teorías existentes numerosas en la actualidad.

A continuación se presenta una descripción que resume e integra los planteamientos históricos de dichos autores.

2.1.1 EL NIÑO COMO UN ADULTO PEQUEÑO

En esta postura los niños se ven como potencialmente capaces de adoptar las mismas conductas que los adultos. La edad solo proporciona mayor tamaño físico y más experiencia. Esta consideración prevaleció durante los

los otros y para actuar en consecuencia, es por ello que en el siguiente capítulo abordaremos lo referente a los principales conceptos y teorías del desarrollo infantil (Pantoja, 1994).

CAPITULO II DESARROLLO INFANTIL

2.1 CONCEPTOS HISTÓRICOS DE LA NIÑEZ

El estudio del comportamiento y desarrollo no es solo la búsqueda de datos, sino que requiere de una estructura y explicaciones de los hechos y de principios generales que permitan comprender cómo llegamos a ser lo que somos y como se debe guiar el desarrollo infantil.

En todos los tiempos han existido creencias acerca de la naturaleza del niño y como se desarrolla. La concesión que han tenido los grupos culturales diferentes sobre los niños ha regido la forma en que los adultos han interactuado con ellos, los ambientes en que se han desarrollado y las expectativas que han tenido sobre su comportamiento.

Análisis diferentes de la literatura sobre este campo realizado por Newman y Newman (1985) brindó una visión muy completa de las concesiones contrastantes sobre el niño que han surgido a través de los tiempos, las cuales mantenido una influencia significativa en el desarrollo de teorías existentes numerosas en la actualidad.

A continuación se presenta una descripción que resume e integra los planteamientos históricos de dichos autores.

2.1.1 EL NIÑO COMO UN ADULTO PEQUEÑO

En esta postura los niños se ven como potencialmente capaces de adoptar las mismas conductas que los adultos. La edad solo proporciona mayor tamaño físico y más experiencia. Esta consideración prevaleció durante los

siglos XVI y XVII en países como Inglaterra y Francia, en donde los niños participan en la vida total de los adultos. Los niños y adultos dormían en la misma habitación, se vestían igual, realizaban las mismas labores y participaban en las mismas actividades recreativas Newman y Newman (1985).

A pesar de que en el siglo XVII empezó a surgir un nuevo concepto de la inocencia del niño, todavía en el siglo XVIII los biólogos que realizaban estudios sobre la herencia seguían considerando al niño como adulto pequeño.

Esta falta de diferenciación entre niños y adultos repercutía en el ambiente en que se desenvolvían los niños. No se proporcionaban experiencias diferenciales de acuerdo con la edad de los niños y no existían ambientes u objetos específicos para ellos. Las expectativas que tenían los padres de sus hijos podían generarles el desarrollo de habilidades muy especiales o bien frustración, sentimientos de ineptitud y vergüenza.

2.1.2 EL NIÑO Y SU MALDAD INNATA

Los estudios realizados por Thomas (1979) sobre esta postura, señalan sus antecedentes más remotos en las ideas de los teólogos medievales y los filósofos – psicólogos del renacimiento. Los conceptos desarrollados en ese tiempo posteriormente se modificaron por los líderes del protestantismo para incorporar algunas de sus creencias. Esto ocurrió alrededor de 1530 con John Calvin un teólogo francés que siguiendo las ideas de Luter emprendió su propio movimiento de protesta en contra de la iglesia de Roma. Los planteamientos hechos por Calvin sentaron las bases para el puritanismo en Inglaterra y en la América colonial (Thomas 1979).

El concepto central de la doctrina puritana, es la maldad innata de la naturaleza humana. Se concibe al niño recién nacido como un pecador, con una inclinación natural hacia el mal. Padres y educadores tienen la obligación de encontrar formas de disuadir al niño de su naturaleza maligna, para hacerlo merecedor de entrar al cielo después de la muerte.

Siguiendo tal orientación, se exigía a los niños, energicamente y desde edad temprana, que controlarán sus impulsos y se comportaran moralmente. Los castigos eran despiadados por lo que estrato entre adulto y niño era a distancia y de desconfianza mutua Newman y Newman (1985). Este punto de vista fue particularmente dominante en países diversos de siglo XVII al XIX posteriormente su popularidad decayó; sin embargo, los conceptos puritanos sobre el desarrollo del niño no desaparecieron totalmente. Elementos de esta doctrina se encuentran actualmente en las palabras y acciones de muchos adultos.

Por lo tanto, el conocimiento de la teoría subyacente, ayudará al entendimiento de los orígenes religiosos y culturales de las pláticas de crianza estrictas que actualmente se llegan a observar en algunos hogares y salones de clase.

2.1.3 EL NIÑO COMO "PIZARRÓN EN BLANCO"

La noción de que el niño es un pizarrón en blanco donde nada hay escrito y que por lo tanto no es malvado en sí y no posee conocimiento innatos, fue propuesto por Lucke en 1963. Este autor afirmó que el conocimiento era adquirido por las experiencias sensoriales y era resultado de tales experiencias. La sociedad enseñaría la virtud y la sabiduría educando a los niños. El modelo la persona educada idealmente era "gentleman" inglés y la educación moral que la adquisición del conocimiento (Newman y Newman 1985).

Dentro de esta aproximación se niegan las capacidades innatas y las diferencias de comportamiento debidas a características heredadas. Se piensa que si todos los niños pasaran por las mismas circunstancias ambientales, todos se comportarían igual; por lo tanto, conviene presentar a los niños el mismo ambiente ideal, donde aprenda las normas de comportamiento aprobadas culturalmente.

2.1.4 EL NIÑO BUENO POR NATURALEZA

En contraposición a los conceptos anteriores, el filósofo francés Rousseau en 1773, propone su obra "Emile", el niño que nace bueno moralmente. El niño que por naturaleza hace lo correcto a menos que sea corrompido por el ambiente social. Por lo tanto, el planteamiento de Rousseau hace sobre el desarrollo del niño es el resultado de su preocupación por encontrar formas de guiar el crecimiento del niño de manera tal que permanezca con sus inclinaciones naturales (Thomas, 1979).

Siguiendo la teoría de Rousseau, la educación debe satisfacer las necesidades del niño y mejorar sus predisposiciones e intereses naturales. El maestro tiene que estar dedicado a entender a los niños y a ayudarlos en lo que realicen completamente. Esta noción del niño bueno sacudió las técnicas de disciplina rigurosa, de lecciones muy estructuradas y de un trato formalista entre alumnos y maestros, producto de considerar a los niños como malvados o como pizarrón en blanco. Rousseau sostenía que la instrucción formal se debía postergar hasta que el niño llegará a la adolescencia. Los primeros años se debían dedicar al disfrute de actividades físicas, de los juegos, de la fantasía y de experiencias inmediatas. La meta principal de la educación, según él, era fortalecer el juicio independiente, el niño debía aprender a confiar y a apoyarse en su capacidad de razonar.

Esta visión humanista del niño produjo muchísimas controversias. Aceptar la noción que tenía Rousseau de la naturaleza del niño, equivalía a decir a nivel social que el individuo estaba por encima del estado y que tenía derecho a un ambiente que cubriera sus necesidades personales. Posteriormente esta teoría ejerció una influencia significativa en generaciones de teóricos, educadores y padres de diversas partes del mundo.

2.1.5 EL NIÑO COMO PROPIEDAD

Mientras que los aristócratas, teólogos y filósofos debatían sobre la naturaleza esencial del ser humano y proporcionan una educación ideal para los niños, las realidades sociales y económicas, por otro lado, llegaron a considerar al niño como propiedad o como un recurso económico.

La costumbre de tratar al niño como propiedad, ocurrió por ejemplo entre familias campesinas de Inglaterra en el siglo XVI. Por ese tiempo, los niños de seis y siete años trabajaban en los quehaceres domésticos y al llegar a los nueve o diez años debían dejar la familia para trabajar de sirvientes en casas de familias acomodadas Newman y Newman (1985).

2.1.6 EL NIÑO COMO PERSONA EN DESARROLLO

A lo largo de la historia se ha mejorado la noción de que la niñez es una etapa o conjunto de etapas con cualidades únicas y exclusivas. Platón en "La Republica", presentó un plan de educación basado en el progreso de desarrollo de las capacidades intelectuales y del control emotivo. Siglos después, Shakespeare escribió sobre una teoría del desarrollo que marcaba siete etapas durante las cuales la persona pasaba de ser un lactante a la vejez. Levy describe en 1949 los periodos diferentes de desarrollo del individuo que señalaba la cultura china tradicional durante la dinastía ching (1644 – 1911 DC); en esta cultura se proporcionaba a las personas un ambiente diferencial con actividades y responsabilidades específicas de acuerdo con la edad, capacidad y experiencia (Newman y Newman 1985).

La idea moderna de que la niñez tiene características únicas que constituye una etapa del desarrollo, empezó con la teoría de la evolución de Charles Darwin. Para este autor el estudio de la niñez era indispensable como un medio para el entendimiento de los orígenes y la naturaleza de los seres humanos.

Posteriormente surgieron teorías muy diversas sobre aspectos diferentes de desarrollo: psicosexual, psicosocial, cognoscitivo, etc., todas ellas provenientes de la perspectiva evolutiva, donde al niño se le ve como un ser más primitivo que el adulto, con necesidades capacidades y orientaciones conceptuales cualitativamente distintas a las de este último. Dichas teorías difieren por su contenido específico, pero todas concuerdan con que la niñez se compone de varias etapas a través de las cuales se va desarrollando gran parte del pensamiento lógico y de las características sociales y emotivas que influirán en el comportamiento adulto.

Las concepciones históricas diferentes sobre la niñez que aquí se han presentado, continúan influyendo hasta la fecha en la opinión que tienen las personas sobre la naturaleza del niño y sobre la forma de educarlo. Así, tanto los padres como los profesionales mantienen creencias múltiples diversas y a veces contradictorias, que aunque no se declaren abiertamente, dirigen sus acciones en relación a los niños.

2.2 PRINCIPALES TEORIAS PSICOLOGICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO.

A. Postulados acerca de la importancia de la herencia y el ambiente en el desarrollo del niño.

Postura Mecanicista.

Skinner (1974): Acepta la influencia de la herencia asignando mayor importancia al ambiente

Bijou y Bee (1969): En la infancia el mayor determinante es la maduración. Conforme el niño crece, la influencia del ambiente va a ser cada vez mayor.

Bandura (1969): Considera el determinismo recíproco entre los factores ambientales, personales y comportamentales.

Bandura y Sears (1969): Enfatiza las variables sociales como determinantes del comportamiento.

Postura Organícista.

Lewin (1936): El comportamiento del niño es producto de todos los hechos que influyen en su conducta en un momento determinado.

Gesell (1949): El comportamiento del niño está determinado genéticamente, el ambiente físico o social tiene poco efecto.

Havinghurst (1953): El comportamiento del niño tiene bases biológicas sociales y psicológicas.

Piaget (1969): El desarrollo del conocimiento del niño es resultado de la maduración principalmente, en interacción con el ambiente.

Kohlberg (1987): El desarrollo moral del niño es resultado de la interacción entre factores de maduración y ambientales.

Postura Psicoanalítica.

S. Freud (1938) y A. Freud (1974): El comportamiento del niño es producto de la maduración y la experiencia.

Postura Humanista.

Maslow (1970): La estructura genética establece el potencial y talentos diferenciales, la forma como estos se desenvuelven depende del ambiente.

Allport (1970): Los factores de la herencia y el ambiente están interrelacionados. Los aspectos hereditarios a veces aceleran la influencia del ambiente y otras veces la limitan.

Rogers (1963): El comportamiento está determinado por todos los factores de la situación existencial.

B. Postulados acerca de la trascendencia de la relación padre – hijo en el desarrollo del niño.

Postura Mecanicista.

Skinner: Desarrolla un modelo que prescribe la forma de tratar a los niños en edades diferentes para promover su desarrollo óptimo.

Bijou y Beer: El desarrollo del niño depende en gran parte de las oportunidades y contingencias que sus padres le proporcionan

Bandura: Los modelos más poderosos para el niño son los padres, pues tienen control de los recursos y gozan de mayor "prestigio", en particular el padre del mismo sexo que el niño.

Sears: Los padres constituyen el agente de reforzamiento más importantes. Las prácticas de crianza determinan la naturaleza del desarrollo

Postura Organicista.

Lewin: El comportamiento del niño evoluciona por su capacidad mayor y por el aumento de experiencias

Gesell: Es conveniente que los padres estén informados sobre el comportamiento que pueden esperar del niño en cada etapa de su crecimiento.

Havinghurst: Una buena base para el logro de habilidades y superación de problemas del desarrollo lo constituye el éxito, la satisfacción personal y la aprobación de los demás.

Piaget: La experiencia apresura o retarda el desarrollo

Kohlberg: Señala la importancia de la experiencia con estructuras de justicia apropiadas.

Propone a padres y maestros que estimulen el juicio moral del niño para el control de su conducta y una mejor adaptación a la sociedad

Postura Psicoanalítica.

S. Freud: La relación entre padres e hijos durante la niñez tiene una trascendencia sobre el desarrollo de la personalidad adulta.

A. Freud: Considera necesario orientar a los padres y particularmente a la madre para la promoción y protección del desarrollo de la personalidad del niño.

Postura Humanista.

Maslow: El niño es sumamente susceptible a las experiencias del ambiente y por su inmadurez es muy dependiente de sus padres.

Presenta recomendaciones a padres y educadores para el cuidado y enseñanza de los niños.

Allport: La personalidad del niño es moldeada por la imitación a las personas con quien tiene vinculación constante.

Rogers: Considera de gran relevancia la labor educativa de los padres. Presenta recomendaciones a los padres para promover la confianza y el aprendizaje del niño

C. Postulados que señalan el período en el cual la relación padre – hijo es más importante para el desarrollo.

Postura Mecanicista.

Skinner: Señala la trascendencia de las prácticas de crianza desde el nacimiento hasta la adolescencia

Bijou y Beer: A partir de los años preescolares, adquieren relevancia las contingencias y oportunidades proporcionadas por los padres. En la edad escolar se suman a las influencias del hogar, las de la cultura.

Bandura: Los niños que poseen habilidad para el uso de símbolos aprenden mejor del desempeño de otros.

Sears: Subraya la trascendencia de las practicas de crianza de los primeros 5 años y del proceso de identificación con el padre del mismo sexo que ocurre de los cinco o seis años a la pubertad.

Postura Organicista.

Lewin: El comportamiento del niño esta dirigido a la satisfacción de sus necesidades y todas sus experiencias pueden influenciarlo.

Gesell: Marca las actitudes que deben tener los padres hacia el niño en el caso de desviaciones en todas las etapas de su crecimiento

Havighurst: Señala las etapas de evolución del nacimiento a la muerte y la importancia del éxito, la satisfacción personal y la aprobación de los demás en este proceso.

Piaget: La experiencia apresura o retarda el proceso del desarrollo cognoscitivo y este ocurre del nacimiento a los 15 años.

Kohlberg: Señala la conveniencia de la estimulación del juicio a lo largo del proceso de desarrollo moral el cual ocurre paralelo al desarrollo cognoscitivo, esto es, de 0 a 15 años.

Postura Psicoanalítica.

S. Freud : Indica la importancia de la importancia de la relación padre – hijo durante la niñez; durante los primeros años por la satisfacción de la necesidades, y de los 5 años a la pubertad por la identificación con el padre del mismo sexo

A. Freud: Afirman que en la niñez y en la pubertad la personalidad se encuentra en formación, por lo tanto esta etapa es crítica para la prevención y tratamiento de los problemas a través de los padres.

Postura Humanista.

Maslow: Marca a la niñez como una etapa delicada en la que los padres deben proveer al niño de cuidados y experiencias nocivas.

Allport: La personalidad del niño es modelada en parte por la imitación; las personas que viven en un ambiente similar desarrollan fines similares y utilizan medios similares para alcanzarlos; la autoestima es conductora de la personalidad.

Rogers: Enfatiza la labor de los padres en el periodo comprendido desde la infancia hasta los 8 ó 10 años, para el establecimiento de un ambiente de seguridad y confianza que sea propicio para el aprendizaje.

D. Postulados que analizan las formas de interacción padre – hijo que propician y protegen el desarrollo del niño.

Perspectiva Mecanicista.

Skinner: Para lograr un comportamiento adecuado y un aprendizaje mejor, más rápido y con menos tropiezos, es importante que los padres proporcionen consecuencias adecuadas y oportunas al comportamiento del niño.

- a) Para incrementar las posibilidades de que se repita el comportamiento o aprendizaje adecuado, es necesario que presenten consecuencias agradables e inmediatas y retiren también de inmediato las situaciones desagradables.
- b) Para decrementar el comportamiento o aprendizaje inadecuado, se requiere que apliquen consecuencias desagradables o retiren las consecuencias placenteras.
- c) Es conveniente que los padres procuren la cuidadosa asociación de estímulos placenteros con estímulos neutrales que posteriormente puedan ser empleados como herramientas para facilitar el aprendizaje del niño.
- d) Para la enseñanza de conductas complejas o secuencia de conductas, podrán estimular pequeñas aproximaciones y después irán exigiendo gradualmente mejores aproximaciones.

e) Es necesario que cuiden el momento, la duración y la forma de administrar las consecuencias, de manera que se fortalezca el comportamiento deseado o se elimine totalmente el no deseado. Una vez logrado esto, conviene que se desvanezcan gradualmente las consecuencias, de forma tal que el comportamiento deseado se mantenga mediante las consecuencias naturales del ambiente.

Bandura:

- a) Es importante que los padres cuiden todo su comportamiento y no sólo la relación con su hijo, en especial el padre del mismo sexo que el niño.
- b) Es conveniente que los padres procuren que el medio familiar, escolar y la comunidad en que se desenvuelve su hijo, presente modelos de conducta adecuada, en particular aquellos modelos que son del mismo sexo o edad que el niño.
- c) Podrán estimular en su hijo el seguimiento de ejemplos adecuados y en el caso de modelos negativos asegurarse de que su hijo se percate de las consecuencias que originan tales comportamientos.
- d) El niño estará más motivado a seguir las conductas modeladas, si estas responden a sus necesidades o se hace evidente su utilidad.
- e) Se tendrá mejores resultados al modelar una conducta, si se dirige la atención de los niños hacia los aspectos clave.
- f) Para favorecer la permanencia de lo aprendido a través de modelamiento, pedirán al niño la reproducción de la actividad motora, proporcionará retroalimentación y procurarán la revisión, la práctica y su asociación con palabras o imágenes relacionadas. Conforme el niño crece podrán ir exigiendo la recuperación de lo aprendido después de los períodos cada vez más prolongados.
- g) Es importante que cuiden el momento, la duración y la forma en que son administradas las consecuencias al comportamiento aprendido a través de modelamiento.
- h) Ante una conducta antisocial es conveniente que los padres busquen las causas subyacentes a los síntomas que presenta el niño en el ambiente que le rodea; después procurarán la enseñanza o modelamiento de conductas adecuadas y su consecuente recompensa.

Sears:

- a) Es necesario que el comportamiento de los padres constituya un medio apropiado, principalmente el del padre del mismo sexo que el niño.
- b) El padre o la madre constituirán un modelo más importante para el niño cuando exista una buena relación con éste, particularmente en el caso del padre del mismo sexo que el niño.
- c) El padre constituirá un modelo más importante si goza de la estima de la madre y viceversa.
- d) Para que la relación madre – hijo sea más benéfica, es necesaria que ella posea una buena autoestima, el aprecio de sus capacidades por parte del padre y satisfacción en relación en su situación personal.
- e) Es conveniente que entre cada hijo haya la distancia de edad necesaria, para que los padres puedan proporcionarles la atención que requieren durante la infancia.
- f) Es necesario que los padres procuren que el medio social del niño le indique motivos, intereses, conocimientos y actitudes apropiados. También es muy importante cuidar la influencia de los maestros y compañeros del niño.
- g) Sin importar el medio socioeconómico, es necesario que todos los padres tengan acceso al conocimiento sobre prácticas de crianza que propicien el óptimo desarrollo del niño.
- h) Es indispensable que los padres cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para tratar adecuadamente a sus hijos en las etapas diferentes de su desarrollo.
- i) Se requiere que los padres apliquen las medidas de control en forma racional y que sean permisivos hacia la independencia del niño.
- j) Es importante procurar un equilibrio entre los deseos de independencia del niño, su aceptación de control y el conocimiento de su ámbito propio de libertad.
- k) Es favorable que exista un equilibrio entre la permisividad y la restricción de las exhibiciones de frustración del niño.
- l) Conviene que los padres eviten el castigo o la frustración a las actitudes de dependencia del niño; en su lugar procurarán la modificación gradual y la gratificación a las conductas independientes.

- m) Ante el comportamiento inadecuado, es preferible estimular el comportamiento adecuado, a emplear el castigo.
- n) Ante el comportamiento inadecuado, los padres podrán hacer uso de la suspensión de la atención y conductas afectuosas hacia su hijo, teniendo resultados mejores cuando exista una relación positiva entre padres e hijo.

Perspectiva Organicista.

Lewin:

- a) Las fuerzas orgánicas y ambientales operan diferencialmente, dependiendo del nivel de desarrollo del niño. Por lo tanto, es importante que los educadores conozcan el modo como ellas operan y como se puede actuar sobre ellas.
- b) Conforme el niño evoluciona, las tensiones y necesidades básicas permitirán ejercer menos influencia sobre su comportamiento, y será capaz de diferenciar más una situación de otra, su desarrollo físico e intelectual le permitirá desarrollar más actividades, más complejas y en situaciones más diversas. Las metas y las posibilidades de acción van a ser gradualmente más complejas y más realistas.

Piaget: El desarrollo cognoscitivo presenta etapas definidas caracterizadas por un tipo determinado de pensamiento o comportamiento. Todos los individuos pasan por las mismas etapas en el mismo orden; sin embargo el tiempo de ocurrencia varía de una persona a otra. Cada etapa se construye con base en la anterior y es fundamento para la siguiente.

- a) Se ha concluido que es necesario que la instrucción tome en cuenta la maduración y desarrollo psicológico de cada niño en lo particular.
- b) Se requiere que los educadores conozcan la evolución general del conocimiento, para que puedan determinar el nivel de pensamiento específico en que se encuentra cada niño. Ello les permitirá detectar oportunamente algún atraso o estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento en la secuencia adecuada..

- c) Es conveniente tomar en cuenta que conforme el niño crece, su conocimiento es cada vez más complejo, más abstracto y más realista.
- La estimulación del desarrollo cognoscitivo, deberá considerar que el niño pequeño adquiere conocimientos a través del contacto físico con su ambiente, pero a medida que va creciendo el aprendizaje incluirá una mayor actividad intelectual.
 - Con el niño en edad escolar, particularmente de los siete a los nueve años, se deberá atender la necesidad de conocer las relaciones causales de lo que ocurre a su alrededor; esto sin dejar de tomar en cuenta, que solo va a ser capaz del razonamiento que éste directamente relacionado con los objetos.
 - Se tendrá presente que alrededor de los diez u once años, el niño comenzará a comportarse considerando la causa de los eventos, irá adquiriendo habilidad para enfrentarse a problemas hipotéticos y a relaciones múltiples incluso sobre situaciones abstractas. Gradualmente irá siendo capaz de mejorarse analíticamente, incorporando la reflexión sobre eventos pasados y futuros.
 - El desarrollo de la inteligencia es el resultado del esfuerzo constante del niño por expandir y refinar su conocimiento a fin de adaptarse a su ambiente en forma cada vez más satisfactorias. Es el resultado de adquirir información y modificar o enriquecer las ideas al concluir el nuevo conocimiento.

Perspectiva Psicoanalítica.

S. Freud: Es importante que los padres y demás personas al cuidado de los niños guíen su crecimiento hacia el desarrollo de un yo fuerte que guarde al mínimo las represiones que originan los trastornos de la personalidad.

a) Es necesario que los padres brinden atención a las necesidades básicas del niño, principalmente durante los primeros años, pero también es recomendable que eviten la satisfacción excesiva; esto para prevenir que ocurra la fijación en una etapa determinada y dar lugar a conductas adaptativas inmaduras.

b) Es preferible la permisividad en lugar de la censura para que el niño exprese todo sus sentimientos y necesidades.

- c) De acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, los padres pueden proveer oportunidades para que el niño adquiera conocimiento sobre su mundo y aprenda a actuar sobre él de manera cada vez más efectiva.
- e) Es recomendable que el adiestramiento de conductas adaptativas no se proporcione temprana o tardíamente y que no se ejerza por la fuerza, en forma punitiva.
- f) Puede ayudar a los padres en su desempeño el conocimiento sobre las etapas de desarrollo psicosexual normal y sobre los conflictos que el niño enfrenta en cada una de ellas. Se tomará en cuenta que de los cinco o seis años hasta la pubertad el niño se identifica con el padre y la niña con la madre, asimilando sus estilos de acción e internalizando los valores morales correspondientes.

Anna Freud: Además de coincidir con los postulados de su padre, añade que:

- a) Es conveniente la interacción durante la niñez y la adolescencia, y también es deseable realizar una labor preventiva a fin de evitar que los problemas se incrementen, se compliquen y que después requieran tratamientos largos en la edad adulta.
- b) Para detectar anomalías en el desarrollo del niño y poderle brindar ayuda con oportunidad, es necesario observar el comportamiento del niño y considerar la información que su familia pueda proporcionar sobre su desarrollo sexual.
- c) Para el alivio de las presiones que afectan al niño, es necesario que los padres modifiquen sus expectativas hacia él. Se requiere que comprendan el daño potencial hecho a sus niños durante los años críticos de su desarrollo, por la manera en que han respondido a sus necesidades.
- d) Para la prevención de las alteraciones de la personalidad, se requiere que la madre conozca la importancia de su relación con el niño y que comprenda como puede ayudarlo para que se adecue más a su realidad y para que aspire estándares de logro razonables.

Perspectiva Humanista.

Maslow:

- a) El comportamiento humano está orientado básicamente hacia la satisfacción de sus necesidades.
- b) Cuando una persona ha satisfecho las necesidades más elementales, se esfuerza por satisfacer las del siguiente nivel y así sucesivamente hasta llegar hasta las de orden más elevado o autorrealización.
- c) Para la educación del niño, es conveniente un régimen permisivo. Se sugiere a los padres que respondan a las necesidades del niño, procurando la menor frustración posible; más tarde, conforme el niño adquiere más experiencia, deberán dejar de gratificar sus necesidades directamente y en su lugar, arreglarán su ambiente de forma tal que él mismo pueda cubrir sus necesidades y hacer sus propias elecciones.
- d) Para el manejo de problemas, es recomendable que los padres permitan al niño enfrentarlos gradualmente. De esta manera adquirirán habilidad para resolverlos y tolerancia a la frustración.
- e) Sobre los contenidos de la enseñanza, se enfatiza la importancia de promover la naturalidad y la espontaneidad para que el niño se conozca a sí mismo y derive sus metas y valores propios. Se subraya la necesidad de que los educadores provean oportunidades de autodescubrimiento e integración, así como de expresión a través de las artes.

Allport:

- a) La personalidad resulta de la relación del comportamiento que ha producido placer y del rechazo habitual de los sucesos que han producido displacer. A esta ley del efecto se suma la capacidad de examinar y organizar el campo confuso que se enfrenta, de comprender la relación entre los factores presentes y adoptar un comportamiento útil a sus fines.
- b) La autoestima es un factor relevante en la determinación de algunos aspectos de la personalidad y por lo tanto del comportamiento. Cuando una persona emprende una tarea, por lo general elige aquella que no

esté muy por encima de sus capacidades, por temor al fracaso, pero tampoco tan debajo de sus capacidades, de forma tal que se sienta ineficaz o poco valioso. Los niños de poca edad prefieren tareas en las que han tenido éxito y los niños mayores se van a preocupar de las tareas inacabadas, debido a la situación tencional que crean. Conforme el niño crece va a perseverar más en su esfuerzo. Si los fracasos se repiten y son serios, el niño puede desarrollar una sensación arraigada de inferioridad y deficiencia.

Rogers: El niño requiere un ambiente de aprendizaje en el hogar cuidadosamente ideado, que le proporcione seguridad y confianza.

- a) Propone a los padres y maestros la no directividad; proporcionar al niño condiciones propicias para aprender, así como los medios necesarios, teniendo confianza en el que tiene capacidad para conocerse a sí mismo, para saber lo que le interesa o lo que le afecta, así como para adquirir conocimientos externos. Es necesario que promuevan el interés en lo que va a enseñar y que estimulen la iniciativa y creatividad del estudiante.
- b) Es importante que los niños aprendan a aprender, en lugar de memorizar información. Se debe ayudar al niño a adquirir una preparación que le permita enfrentarse constructivamente al mundo actual y futuro. Se recomienda la integración de conocimientos flexibles, adaptables a problemáticas diversas, en lugar de las materias dispersas, además de promover en el niño actitudes adaptativas que lo capaciten para utilizar sus recursos y experiencia.
- c) Aprendamos mejor lo hemos aprendido a nuestro modo, a nuestro paso y congruente con lo que somos, podemos y nos interesa. De esta manera, es importante que los educadores ayuden a cada niño a descubrir su método propio para aprender, que procuren que el aprendizaje sea significativo y congruente con la personalidad de los niños y que además los estimulen a dirigir su aprendizaje.
- d) Es importante que el niño ejercite la autoevaluación para educar su juicio y desarrollar una actitud crítica y constructiva hacia sus realizaciones y las de los demás.

- e) Es necesario que los padres vivan en interacciones cambiantes con sus hijos, caracterizadas por el condicionamiento, comprensión y respeto entre padre e hijo.

Análisis comparativo de los postulados.

Hacer un contraste de los postulados más relevantes sobre el desarrollo del niño derivado de las aproximaciones teóricas principales, nos permite apreciar lo siguiente:

- 1. En relación al papel de la herencia y el ambiente en el desarrollo del niño**, algunos autores enfatizan el papel de los factores hereditarios sobre la experiencia y otros al contrario. Ciertos teóricos indican periodos o aspectos en los que predomina uno u otro factor. En algunos casos se da peso igual a la maduración y al ambiente, y en otros se marca la interrelación de los factores o la fluctuación de el ambiente, y en otros se marca la interrelación de los factores o la fluctuación de su peso; sin embargo, a pesar de las diferencias entre las teorías específicas, todas las posturas señalan la influencia del ambiente.
- 2. Con respecto a la trascendencia que tiene la relación padre –hijo sobre el desarrollo del niño**, varios teóricos subrayan el papel de los padres como promotores de un desarrollo óptimo, algunos califican su influencia como determinante del desarrollo y otros denotan sus efectos en la personalidad del niño. En algunos casos se marca la influencia de los padres como generadores de experiencia y aprendizaje y en algunos otros como promotores de las formas de adaptación al medio. Varios autores señalan a los padres como los modelos más poderosos o los agentes de refuerzo más importantes para el niño y algunos destacan su intervención como proveedores de satisfacción y aprobación que origina la confianza y la autoaceptación en el niño.
- 3. Sobre el período en el cual la relación padre – hijo es más importante para el desarrollo**, se observa que casi todos los autores marcan la relevancia de los primeros cinco años, pero también una gran mayoría señala la importancia de la labor de los padres en los años

posteriores; muchos de ellos enfatizan la influencia de los padres hasta los 10 ó 13 años y otros la hacen extensiva hasta los 15. Por otro lado un autor destaca la etapa comprendida de los 4 a los 6 años y otro señala de los dos años en adelante.

Como podrá observarse, gran parte de los autores ha manifestado abiertamente la importancia de los padres en una etapa particular del desarrollo; sin embargo, en algunos casos la relevancia de un período específico se ha podido inferir de los planteamientos de los autores sobre el aprendizaje del niño.

Así, aunque existen opiniones diferentes tanto en posturas y autores sobre la etapa de los aspectos en los que la relación padre – hijo tiene una trascendencia mayor, hay acuerdo considerable sobre la influencia de los padres durante toda la niñez.

4. Sobre las formas de relación padre – hijo que propician y protegen el desarrollo del niño, se puede apreciar tanto entre autores como entre posturas teóricas, una gran diversidad de supuestos para favorecer el desarrollo en aspectos específicos. Aunque las explicaciones y argumentos que presentan las aproximaciones diferentes se alejan considerablemente, al trasladarlas a acciones concretas para estimular el desarrollo del niño, se observan consideraciones numerosas.

A) Con respecto a los conocimientos que requiere el padre para propiciar o proteger el desarrollo del niño, la postura mecanicista señala la conveniencia de que todos los padres tengan acceso y conocimiento sobre prácticas de crianza que propicien el desarrollo óptimo del niño en las etapas diferentes de su crecimiento (Sears). La orientación humanista postula la necesidad de que los padres vivan en interacciones cambiantes con sus hijos, caracterizadas con el reconocimiento (Rogers). Dentro de la postura organicista se afirma que las fuerzas orgánicas y ambientales operan diferencialmente, dependiendo del nivel del desarrollo del niño, lo que hace necesario que los educadores conozcan el modo como operan estas fuerzas y como se puede actuar sobre ellas (Lewin). Se marca la importancia de que los padres conozcan la secuencia de desarrollo y los problemas que presentan los niños

en las etapas diferentes de su crecimiento (Gesell). Se concluye que es necesaria la coordinación entre el desarrollo del niño y las actividades de aprendizaje. Se requiere que los educadores conozcan la evolución general del conocimiento para que puedan determinar el nivel de pensamiento específico en que se encuentra cada niño en particular, lo cual les permitirá detectar oportunamente algún atraso o estimular el desarrollo de habilidades del pensamiento en la secuencia adecuada (Piaget). La teoría psicoanalítica señala que de acuerdo al nivel de desarrollo del niño, los padres pueden proveer las oportunidades para que el niño adquiera conocimiento sobre su mundo y aprenda a actuar sobre él de manera cada vez más efectiva. Enfatiza la importancia de que los padres guíen el crecimiento del niño hacia el desarrollo de un yo fuerte (Freud).

B) Con el fin de promover el establecimiento de un comportamiento adecuado, la perspectiva mecanicista propone a padres y educadores la enseñanza a través de aproximaciones pequeñas y el incremento gradual de exigencias (Skinner). La postura humanista sugiere a los padres que conforme el niño adquiere más experiencia, dejen de gratificar sus necesidades directamente y en su lugar, arreglen su ambiente de forma tal que él mismo pueda cubrir sus necesidades y hacer sus propias elecciones; así mismo propone que enfrenten gradualmente al niño a los problemas (Maslow).

La perspectiva organicista afirma que conforme el niño evoluciona, las tensiones y necesidades básicas van ejerciendo menos influencia sobre su comportamiento; va siendo capaz de diferenciar más una situación de otra y su desarrollo físico e intelectual le va permitiendo desarrollar más actividades, más complejas y en situaciones más diversas (Lewin).

C) Sobre los contenidos de enseñanza, la postura mecanicista señalan la conveniencia de que estos respondan a las necesidades del niño (Bandura). Por otra parte, la aproximación humanista postula que el comportamiento humano está orientado hacia la satisfacción de necesidades (Maslow) y la teoría psicoanalítica enfatiza la importancia de que los padres brinden atención a la satisfacción de necesidades del niño (S. Freud y A. Freud). La orientación organicista afirma que el desarrollo de la inteligencia es el resultado del

constante esfuerzo del niño por expandir y refinar su conocimiento a fin de adaptarse a su ambiente en formas cada vez más satisfactorias; ha señalado que la instrucción debe tomar en cuenta la maduración y el desarrollo psicológico de cada niño en particular (Piaget).

D) Sobre los métodos de enseñanza, la perspectiva humanista atendiendo a la relevancia de las necesidades del niño, propone la naturalidad y la espontaneidad así como de las oportunidades para el autodescubrimiento e integración (Maslow). También se indica la no directividad, proporcionar condiciones propicias para aprender, promover el interés de la materia a enseñar y estimular la iniciativa y la creatividad (Rogers). Se recomienda la integración de conocimientos flexibles, adaptables a problemáticas diversas y la promoción de actitudes adaptativas que lo capaciten para utilizar sus recursos y experiencia a descubrir su método propio para aprender, congruente con la personalidad. Se subraya la importancia de que estimulen a los niños a dirigir su propio aprendizaje y autoevaluarse (Rogers). Por otra parte la postura organicista espera que el maestro guíe los patrones de pensamiento del niño y que le provea de oportunidades para que el niño explore y descubra por sí mismo (Piaget).

El desarrollo humano es el estudio científico de cómo cambian las personas y como permanecen algunos aspectos con el correr del tiempo. Los cambios ocurren durante toda la vida, aunque son más notorios en la niñez. Presentan dos formas: cuantitativa y cualitativa. El cambio cuantitativo es la variación en el número o la cantidad de algo como la estatura y el peso. El cambio cualitativo es el que se produce en el carácter, la estructura o la organización, como la naturaleza de la inteligencia y las emociones de una persona por ello se profundiza en estas dos áreas del desarrollo (Papalia, 1998).

2.3 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Los cambios que se esperan en las facultades mentales, (aprendizaje, memoria, razonamiento, pensamiento y lenguaje) constituyen aspectos del desarrollo cognoscitivo. Estos cambios están estrechamente ligados al desarrollo físico y al emocional. Por ejemplo, el crecimiento de la memoria en un bebé está relacionado con la experiencia de ansiedad por separación: miedo a que la madre no vuelva cuando ella sale. Si los niños no pudieran recordar el pasado probablemente no estarían preocupados por la ausencia de la madre. Asimismo, la memoria las acciones físicas de los niños. Un niño de un año, reprendido por golpear al bebé, quizá no quiera hacerlo otra vez (Papalia, 1998).

Entre los 5 y los 7 años, los niños entran en el estadio de las operaciones concretas, cuando pueden pensar lógicamente acerca del aquí y del ahora pero todavía no sobre abstracciones. Generalmente, permanecen en este estado hasta cerca de los 11 años.

El niño en el tercer estadio de Piaget son capaces del pensamiento operacional, pueden utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que fueron la base para la mayoría de sus primeros pensamientos. Por primera vez, la verdadera lógica llega a ser posible.

Aún cuando el niño más pequeño, en estadio preoperacional, han dominado la función simbólica (pueden hacer representaciones mentales de objetos y eventos que no están presentes inmediatamente), su aprendizaje está todavía atado estrechamente a la experiencia física. El niño en el estadio operacional son mucho más expertos en clasificar, manipular números, tratar conceptos de tiempo y espacio, y distinguir la realidad de la fantasía.

Puesto que son considerablemente menos egocéntricos, el niño en el estadio de las operaciones concretas pueden descentrarse, pueden tener en cuenta todos los aspectos de una situación cuando sacan conclusiones, más

que enfocarse en un solo aspecto, como lo hicieron en estadio preoperacional. Se dan cuenta de que la mayoría de las operaciones físicas son reversibles. Su habilidad cada vez mayor de entender los otros puntos de vista de las personas los capacita para comunicarse más efectivamente y ser más flexibles en su pensamiento moral.

2.4 DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

La personalidad es la única forma en la cual cada persona se relaciona con el mundo y expresa sus emociones. El desarrollo social se refiere a los cambios experimentados en la relación con los demás. Ambos afectan los aspectos físicos y cognoscitivos del funcionamiento. Por ejemplo, la ansiedad durante una prueba puede impedir el buen desempeño en ella.

El apoyo social de los amigos ayuda a enfrentar los efectos negativos potenciales del estrés en la salud mental y física. Del mismo modo, las características físicas e intelectuales afectan el desarrollo social y de la personalidad. El niño que no habla bien puede llegar a golpear a las personas para tratar de obtener lo que desea, o a enfadarse ante la imposibilidad de expresar sus necesidades. Este comportamiento afecta negativamente su relación con los demás (Papalia, 1998).

La niñez intermedia es una época importante para el desarrollo de la autoestima, una autoimagen positiva o autoevaluación. El niño compara su yo real con su yo ideal y se juzga a sí mismo por la manera como alcanza los patrones sociales y las expectativas que se ha formado de su propio autoconcepto y que también se desempeña. (Papalia, 1998)

Las opiniones acerca de sí mismos tienen un gran impacto en el desarrollo de la personalidad en especial en su estado de ánimo habitual. El niño que gusta de sí mismo por lo general es alegre y es probable que el que tiene baja autoestima se muestre deprimido. Un estado de ánimo deprimido puede reducir la energía de una persona, lo cual, a su vez, puede afectar la competencia y conducir a una baja autoestima.

Las relaciones sociales en la niñez intermedia suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que, el niño adquiere pautas de comportamiento social a través de los juegos, especialmente dentro de lo que se conoce como su 'grupo de pares' (niños de la misma edad y aproximadamente el mismo estatus social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). De esta manera pasan, desde los años previos a su escolarización hasta su adolescencia, por sistemas sociales progresivamente más sofisticados que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro. La transición hacia el mundo social adulto es apoyada por los fenómenos de liderazgo dentro del grupo de iguales, donde se atribuyen roles distintos a los diferentes miembros en función de su fuerza o debilidad.

Además, el niño aprende a sentir la necesidad de comportarse de forma cooperativa, a conseguir objetivos colectivos y a resolver conflictos entre individuos.

La conformidad (acatamiento de las normas del grupo social) con este grupo de pares alcanzará su cota máxima cuando el niño llegue a la pubertad, a los 12 años aproximadamente, y nunca desaparecerá del comportamiento social del individuo, aunque sus manifestaciones entre los adultos sean menos obvias.

2.5 IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO

2.5.1 CONCEPTO DE FAMILIA

La familia es un grupo que tiene pautas de interacción bien determinadas, que regulan el comportamiento de sus miembros y el continuo movimiento a lo largo del tiempo y de las distintas etapas de desarrollo. La familia no es un elemento estático, si no que, por el contrario, una de las características principales es el movimiento, pues las familias pueden ser hasta cierto punto determinadas en función de su etapa de desarrollo, en el sentido de que a través del tiempo se colocan en situaciones muy diversas entre sí. Por

ejemplo, no es lo mismo cuando solo son una pareja, que cuando hay hijos, y no es igual una familia con hijos pequeños, que una familia con adolescentes y adultos, es decir, la misma familia atraviesa por momentos distintos (Linton, 1986).

La familia es un grupo de personas que conviven en una casa habitación, durante un lapso prolongado, que están unidos (o no) por lazos consanguíneos y que se asisten recíprocamente en el cuidado de sus vidas. Este grupo a su vez se halla relacionado con la sociedad, la que le suministra una cultura e ideología particulares, al tiempo que recibe de él su influencia peculiar (Soifer, 1979).

La familia es una célula social cuya membrana protege al interior de sus miembros y los relaciona al exterior con otros individuos; es el núcleo original y primario en el que se desenvuelve el hombre; es la matriz de la identidad y del desarrollo psicosocial de sus miembros; es el grupo natural primario unido por lazos sanguíneos o sin ellos que tienen por objeto satisfacer las necesidades humanas, biológicas, materiales y afectivas (Buendía, 1999).

La familia tiene una raíz de naturaleza biológica que se transforma movido por el impulso de subsistencia y superación humana. En este sentido, la familia figura como un espacio vital de intimidad donde las personas pretenden conjugar su identidad personal con su expresión emotiva y afectiva. Al mismo tiempo tiene una naturaleza dual de carácter social, público y privado que condensa en su seno a la sociedad entera y se muestra hacia el exterior de sí misma como una institución clave en la operación social. (Elu y Leñero, 1992).

Dentro de las funciones de la familia se encuentran:

Elu y Leñero opina que las finalidades humanas y sociales esenciales para las cuales se ha establecido la familia son:

- **Provisión:** de alimentos, abrigo y otras necesidades materiales que mantienen la vida y protección ante los peligros externos.

- **Cuidado:** el cuidado se refiere a la responsabilidad de resolver las necesidades de alimentación, vestido, seguridad física, acceso a los sistemas de salud, etc. En cada uno de sus miembros se dice que el nivel socioeconómico familiar juega un papel importante en el estado de salud ya que a mayor disponibilidad de recursos se tiene un índice mayor de salud en la familia.
- **Oportunidad:** para desplegar la identidad personal, ligada a la identidad familiar. Este vínculo de identidad proporciona la integridad de las fuerzas psíquicas para enfrentar las experiencias nuevas.
- **Socialización:** la tarea principal de la familia es transformar a un niño dependiente de sus padres a un niño autónomo, para desarrollarse en la sociedad, se dice que la madre es el educador primario de la familia en la etapa lactante, preescolar, y el padre respaldando o apoyando a estas acciones, y posteriormente la responsabilidad de socializar a los nuevos miembros de la familia es compartido por los profesores, padres, clubes, etc.
- **Afecio:** Se refiere el proporcionar ánimo, amor y cariño en el seno familiar.
- **Apoyo:** al aprendizaje, a la creatividad y a la iniciativa individual

La familia moderna.

La única función que ha sobrevivido a todos los cambios es la de ser fuente de afecto y apoyo emocional para todos sus miembros, especialmente para los hijos.

Otras funciones que antes desempeñaba la familia rural (trabajo, educación, formación religiosa, actividades de recreo y socialización de los hijos) son hoy realizadas por instituciones especializadas. El trabajo se realiza normalmente fuera del grupo familiar y sus miembros suelen trabajar en ocupaciones diferentes lejos del hogar. La educación la proporcionan el estado o grupos privados.

Finalmente, la familia todavía es la responsable de la socialización de los hijos, aunque en esta actividad los amigos y los medios de comunicación han asumido un papel muy importante.

La composición familiar ha cambiado de forma drástica a partir de la industrialización de la sociedad. Algunos de estos cambios están relacionados con la modificación actual del rol de la mujer. En las sociedades más desarrolladas la mujer ya puede ingresar (o reingresar después de haber tenido hijos) en el mercado laboral en cualquier etapa de la vida familiar, por lo que se enfrenta a unas expectativas mayores de satisfacción personal a través del matrimonio y de la familia. En los últimos tiempos se ha desarrollado un considerable aumento de la tasa de divorcios, que en parte se ha producido por las facilidades legales y la creciente incorporación de la mujer al trabajo.

2.5.2 TIPOS DE FAMILIA

Con base a su integración:

- a) **Integrada:** Es cuando los cónyuges viven y cumplen sus funciones.
- b) **Semintegrada:** Es cuando los cónyuges viven juntos, pero no cumplen adecuadamente sus funciones.
- c) **Desintegrada:** Es aquella en la cual falta alguno de los cónyuges por muerte, divorcio, separación o abandono.

Con base a su composición o estructura:

Familia nuclear: Padres e hijos.

Familia extensa: Padres, hijos y abuelos.

Familia extensa compuesta: Padres, hijos, abuelos y otros familiares.

2.5.3 AMBIENTE FAMILIAR.

En conclusión, la familia inmediata tiene mayor influencia sobre el niño, por la manera en que sus miembros lo ayudan a crecer; por los sentimientos que abrigan hacia él y los que en él se forman hacia los demás; por medio de los valores creencias y aspiraciones que en él inculcan. En verdad la influencia

familiar es tan poderosa que si es inadecuada puede impedir que el niño se desarrolle en todas sus potencialidades recíprocamente, una sana influencia familiar puede obtener óptimos resultados en el desarrollo de sus potencialidades.

Las actitudes que los padres tengan hacia sus hijos influyen en el desarrollo social del niño, cuando estas actitudes no son las más favorables, se puede presentar un problema emocional-conductual, y le puede perjudicar en sus logros académicos, ya que el aprendizaje social analiza la identificación como el resultado de imitar conductas de un modelo y, en consecuencia, desarrolla una desalentadora autoimagen.

Por otro lado, la afectividad es una necesidad psicológica básica de todos los seres humanos y que principalmente la otorga la familia, la falta de esta puede engendrar problemas serios de personalidad o que el niño se sienta solo, ya que la afectividad es la base en la cual se inician las relaciones interpersonales y los lazos que unen al individuo con su medio.

2.5.4 SEPARACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA

En el sistema familiar existen muchos tabúes, uno de ellos es la prohibición implícita de experimentar la propia soledad en el mundo, pues, no parece haber muchas madres dispuestas a abstenerse de estar sobre sus hijos el tiempo necesario para que se desarrolle en ellos la capacidad de estar solos (Cooper, 1981).

Por ello para poder ser una persona psicológicamente sana, se recomienda la liberación del individuo de su familia, mediante la creación de centros de concienciación que permitan la elaboración de conceptos que rompan los tabúes e ideas tradicionales que se dirigen hacia la conservación de los esquemas opresores, que no permiten la elaboración y realización de conceptos liberadores y creativos (Cooper, 1981).

Si no se descubre la propia autonomía durante la etapa escolar, cabe mencionar que al niño le resultará más difícil abrirse el camino hacia una libertad mediante la elaboración de las relaciones posteriores, sean estas nacidas espontáneamente o planificadas analíticamente. En cualquier caso, es necesario abandonar el hogar algún día.

Ahora bien: si hemos de liberarnos de la familia, tanto en sentido externo (la familia que está "ahí afuera") como en el interior (la que hemos idealizado), la tarea fundamental consiste en ver a través de ella. Imaginemos mirar a través de una serie de velos; el primero puede ostentar una imagen de nuestra madre, en un determinado humor que recordamos espontáneamente. El segundo velo muestra la imagen que se ha desarrollado de nuestro padre de un modo igualmente característico; después vemos a través de velos sucesivos que incluyen hermanos, abuelos y todas las demás personas significativas hasta que, al final de la serie, vemos un velo con nuestra propia imagen (Cooper, 1981).

Sin embargo, lo verdaderamente preocupante consiste en aquella separación que se da en el núcleo familiar sin importar que tan cercanos se encuentren físicamente, sin importar que tan juntos vivan, esta separación que no es provechosa y que sin darse cuenta sucede, hasta que llegan momentos críticos que les hacen sentir realmente la desunión; la verdadera separación emocional es una situación psicológica permanente donde la pareja no comparte sentimientos, ideas o acciones; cada quien hace su vida sin compartirla con el otro.

Tomando en cuenta que la familia y la escuela son dos escenarios fundamentales en el rendimiento escolar del niño, a continuación se presenta un capítulo que habla de la complicitad que debe existir entre la familia y la escuela en beneficio del desarrollo intelectual del niño, así como del concepto, características y factores que influyen en el rendimiento académico y a su vez su relación con la soledad.

3.1 CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Aguario y Suárez, 1994).

Desde una perspectiva del alumno, el rendimiento académico se define como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos

En su sentido etimológico, rendimiento procede del latín "rendere" que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno dar fruto o utilidad a una cosa, es decir, rendimiento es la utilidad que algo nos proporciona. Pone en relación la utilidad de algo con el esfuerzo realizado (Álvarez, 1998).

Puede ubicarse el término rendimiento, como una expresión valorativa particular del proceso educativo, que se da en el marco de la institución escolar. Este proceso incorpora el conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la institución y condicionan el rendimiento, ya que está subordinado a todas las variaciones, contradicciones, cambios y transformaciones del proceso educativo (Álvarez, 1998).

El rendimiento académico es el resultado de la enseñanza, que consiste en transformaciones esperadas en el pensamiento, en el lenguaje técnico, en la manera de conducirse y en las actitudes del alumno en relación con las situaciones y problemas que la materia le plantea. También establece que se debe hacer una evaluación cuantitativa a tales transformaciones (Alvés, 1985).

El rendimiento académico se encuentra fijado por la calificación que se alcanza en las pruebas de evaluación, o bien, en el grado de dominio que muestra el alumno en las materias que componen el plan de estudios. El rendimiento académico es el grado de conocimientos y habilidades que posee un individuo de un determinado nivel educativo, el cual está dado por las calificaciones escolares obtenidas durante algún tiempo, en una determinada situación escolar (Díazol Santillana, 1985).

3.1.1 CARACTERÍSTICAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para definir rendimiento académico, se verán cuáles son las características más externas al fenómeno. El rendimiento académico se caracteriza por:

1. Ciertas capacidades relativas al habla, la audición, la lectura, escritura, razonamiento, habilidades matemáticas y destrezas sociales, que permiten al individuo desempeñarse de manera tal de no incurrir en sanción por parte del sistema educativo.
2. Tienen la característica de la no compensación, esto significa que un muy buen desempeño en un área no compensa ni evita la sanción en otra que desciende del umbral preestablecido.
3. El rendimiento académico posee límites mínimos, bajo los cuales se incurre en sanción, el sistema escolar no señala límites superiores, destinados a quienes excedan los requerimientos "normales", por ejemplo a través de premiación (subir dos niveles en un año).

Para determinar el rendimiento académico se utilizan dos criterios:

- **La edad:** pues ciertas habilidades y destrezas son esperadas a determinadas edades. En el caso de las destrezas básicas (lectura, escritura y operaciones básicas) se espera que el individuo haya alcanzado unas destrezas mínimas en ellas alrededor de los 9 años de edad. Lo no esperado, de acuerdo a este criterio, sería un

desempeño bajo, que no le permitiese al individuo, a pesar de tener la edad correspondiente al nivel cursado, demostrar ciertas capacidades mínimas relativas al habla, la audición, la lectura, escritura, razonamiento, habilidades matemáticas y destrezas sociales. Bajo estas circunstancias es sancionado por el sistema educativo.

- **Nivel de la enseñanza:** al ingresar al sistema educativo, originariamente por criterios de edad, se ingresa a una cadena insoluble e inalterable en que inevitablemente se debe avanzar paso a paso, de un nivel al siguiente sin opción de saltar uno.

La sociedad es muy explícita para plantear quiénes serían los que no cumplen las normas. Está muy claramente establecido en las distintas instituciones educativas cómo se incurre en la expulsión, suspensión o repitencia. ¿Qué pasa con un sujeto que escapa a la norma? ¿Qué pasa con un niño que no tiene un rendimiento escolar, en cualquier área, esperado por la sociedad?

Inmediatamente el hecho social se impone sobre él. Sus padres son citados, es enviado con especialistas para que lo evalúen, si las dificultades persisten y no se adapta a lo que la sociedad requiere de él, es rechazado por el sistema escolar.

3.1.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

- **Los factores físicos o biológicos:** determinan en gran medida la capacidad de aprender. Una persona puede o no aprender, con todo su organismo. Cualquier dificultad, cualquier disfunción puede condicionar dificultades e imposibilidad en el aprendizaje.
- **Los factores fisiológicos:** se refieren al desarrollo físico del niño, su equilibrio fisiológico y su salud. En el rendimiento académico puede

influir la calidad de la alimentación, la madurez e integridad neurológica, el funcionamiento de los órganos de los sentidos, la coordinación motora y la salud en general.

- **Causas pedagógicas:** método didáctico, que los programas concuerden con sus necesidades, capacidades e intereses, en tanto el niño encuentra confianza, identificación y seguridad en el maestro (Flores y Martínez, 1994)
- **Causas sociológicas:** señalan la ideología y cultura, la comunicación y los valores que los padres inculcan a los hijos con respecto a la escuela (Flores y Martínez, 1994)
- **Causas emocionales:** abordan problemas emocionales que tienen relación con el rendimiento académico bajo, como problemática familiar existente, sentimiento de culpa por no lograr las calificaciones esperadas por sus padres y maestros, resentimiento hacia figuras de autoridad, etc. Los conflictos familiares pueden afectar el rendimiento escolar de los niños, el cual puede ser desde la falta de unión de los padres (conflictos conyugales) hasta la carencia afectiva o rivalidad entre hermanos (Flores y Martínez, 1994).
- **Motivación escolar:** cuando los alumnos realmente aprenden y consiguen lo que se proponen es cuando afrontan una tarea movidos desde dentro, porque ellos quieren. Las atribuciones, sin embargo, no parecen influir por lo que tienen de específico en la motivación, si no según ciertas propiedades o dimensiones causales. Así, las causas pueden ser internas situadas en el sujeto (como la habilidad, el esfuerzo o la fatiga) o externas, situadas fuera del sujeto (como la suerte o el profesor); pueden ser percibidas como estables o variables, como controlables o no controlables.

Se han realizado investigaciones para conocer cuáles son los factores que con mayor frecuencia afectan a los niños en edad escolar. Se ha encontrado que las causas psicológicas relacionadas con el bajo rendimiento académico cubrían el 90% de los casos de bajo rendimiento académico. Sin embargo, también son de suma importancia los factores físicos o fisiológicos (vista, oído, etc.) y sociales (ambiente social, escuela, tipo de familia, vecindario, etc.), ya que estos factores junto con los psicológicos, pueden producir un alto, medio o bajo rendimiento escolar (Flores y Martínez, 1994).

3.1.3 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

La educación en México tiene una alta reprobación y deserción en sus primeros grados, un porcentaje elevado de repetidores en los otros grados, una gran proporción de alumnos que no concluyen sus estudios en los plazos teóricos y un egreso todavía menor.

En México el bajo rendimiento académico es un grave problema social, ya que se estima que alrededor del 12% de niños a nivel primaria reprueba cada año y que cerca de 30 niños que inician la escuela primaria no la terminan.

A pesar de los avances en el acceso a la educación, la magnitud de la exclusión educativa es todavía enorme en el país. Por lo que México no podrá insertarse fácilmente en la competencia internacional, lograr mayores niveles de bienestar social e incorporar a la vida productiva y cultural a sectores marginados, sino se logra hacer efectivo para todos los mexicanos el derecho a la educación básica, resolviendo los problemas de analfabetismo, cobertura educativa, abandono y la reprobación escolar, favoreciendo el estudio de los factores intrínsecos y extrínsecos que genera esta problemática.

El gobierno mexicano considera a la educación como un factor estratégico del desarrollo económico del país. La experiencia nacional e internacional muestra que ningún factor por sí solo tiene efectos ciertos sobre la calidad de la enseñanza. La mejoría cualitativa de la educación es siempre resultado de combinaciones de elementos, por ejemplo, que los profesores sean capaces de reconocer, respetar y adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Woolfolk, 1998).

3.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA

3.2.1 AMBIENTE ESCOLAR

Habitualmente el ambiente dentro del aula está caracterizado por las exigencias de los profesores hacia los alumnos de reglas y conductas que ellos consideran "apropiadas", pupitres alineados y niños sentados en el orden en que aparecen en la lista de asistencia para permitir al profesor un mayor control del grupo y así, con solo un vistazo poder detectar quién faltó a clase o quién está provocando el desorden; cada uno con su propio material y en silencio, receptivos solo a la información que el maestro les proporciona y con pocas posibilidades de fortalecer sus relaciones interpersonales dentro del aula.

El niño explora y trabaja a su manera con gente, con materiales y con ideas y una de las responsabilidades más importantes del adulto que educa al niño escolar es crear y mantener un ambiente físico que estimule el aprendizaje significativo.

Lo ideal sería un ambiente organizado y equipado que aliente al niño a escoger entre una amplia variedad de estimulantes actividades y materiales.

El clima socio-afectivo e intelectual dentro de un aula influye enormemente en la manera que tiene el niño de aprender o no aprender el contenido de una enseñanza, un ambiente social emocionalmente apto para el

aprendizaje es aquel que hace que el niño se sienta seguro y confiado dentro de él, ya que le permite expresarse libremente sin temor a ser objeto de burlas o críticas.

Dentro del aula, podríamos decir que predominan dos tipos de experiencias aterradoras o embarazosas, algunas como resultante de profesores y/o compañeros crueles o insensibles como por ejemplo castigos severos, poner al niño en ridículo, etc; otras derivadas del tedio que surge por la carencia de significado de las tareas asignadas.

3.2.2 PAPEL DEL MAESTRO DENTRO DEL AULA

Suele tenerse la idea de que enseñar es fácil, que es cuestión de personalidad, sentido común o de encontrar la receta adecuada. A menudo, se le atribuye implícitamente el resultado de " aprender " a la función de " enseñar ", ya que se da por sentado que si un maestro sigue un buen método, transmite determinada información a un niño, éste " debe " aprender, y si ello no ocurre " algo " anda mal en ese niño.

Existen docentes que piensan que su función es enseñar al niño porque "el no sabe" y no creen que el proceso de aprendizaje se pueda dar si ellos no le enseñan, por lo que el acto de educar implica solo la transmisión de información y convierte a los educadores en simples facilitadores del aprendizaje, poco conscientes de la necesidad de un buen conocimiento acerca de cómo se aprende.

Así, "la mayoría de los profesores no comienzan o guían su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino más bien en función del contenido que enseñarán y el lugar donde la tarea docente se realizará, así su unidad de planificación es la actividad y no el objetivo" (Díaz y Hernández, 2001, p. 10).

De esta manera, tenemos maestros que se preocupan principalmente por cubrir un programa y lograr que el niño aprenda, por ejemplo, las vocales, las consonantes, el abecedario completo y entonces puedan leer los cuentos del libro de texto y sean capaces de repetir la información que les proporcionaron durante el ciclo escolar en el momento en que este concluya.

Corrientemente la enseñanza supone hablar y el profesor actúa como regulador del diálogo, también es quien pone orden, asigna deberes, actividades y otorga privilegios especiales a los alumnos que lo "merecen".

El educador según Rogers "debe ser abierto y flexible eficazmente comprometido en los procesos de cambio, debe ser capaz de transmitir tanto los conocimientos y los valores esencialmente del pasado como de dar con ansiedad la bienvenida a las innovaciones necesarias para el futuro desconocido" (Pacheco, 1999, p.68).

Los maestros expertos no solo conocen el contenido de las materias que enseñan, sino que también saben como relacionarlo con el mundo exterior, al salón de clases y de qué manera mantener a los niños dedicados al aprendizaje, ya que como dice Díaz y Hernández:

"El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmiten en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo" (Díaz y Hernández, 2001, p. 3).

3.2.3 RELACIÓN DEL NIÑO CON SUS COMPAÑEROS

La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo es la igualdad. Los compañeros que están en fases similares de madurez cognoscitiva, social y emocional son al menos

potencialmente iguales. A diferencia de las relaciones que puedan establecer con los adultos en éstas no hay una figura de autoridad.

“Algunos autores han puesto de relieve la existencia de una función socializadora, especialmente en lo referente al aprendizaje por parte del niño del control de los impulsos agresivos y sexuales en forma socialmente aceptadas” (Rogers y Kutnick, 1992, p. 43).

Esto se consigue a través de las experiencias en las que el niño tiene que resolver conflictos en el juego y actividades grupales dentro del aula.

Otro punto importante dentro de esta relación, es la formación de la identidad personal pues el niño construye imágenes de sí mismo a través de otros con los que se identifica es decir, a partir de la información que le proporcionan sus compañeros y en especial su grupo de amigos.

El grupo de compañeros constituye el contexto más eficaz y motivador para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales con las que en el futuro el niño pueda vivir como miembros de una sociedad adulta, ya que la convivencia con niños de su misma edad le permite desarrollar y fortalecer tanto valores universales (respeto, honradez, solidaridad, etc.) como valores individuales que le permiten establecer relaciones de confianza y reciprocidad que impliquen un compromiso.

Existe un consenso resumido en tres fases progresivas, referentes a las descripciones que el niño da de los amigos y su forma de entender la amistad:

1. En la etapa preescolar y en los primeros años de primaria la amistad es superficial y egocéntrica.

2. En los años intermedios se desarrolla una conciencia, compromiso y selectividad en las amistades. De modo paralelo se desarrollan las formas más complejas de juego cooperativo.
3. En los últimos años de primaria las amistades son más leales y comprometidas aunque existe un contraste en los puntos de vista, opiniones y valores (Rogers y Kutnick, 1992, p. 195).

De esta manera, la vida del niño se desenvuelve hasta la adolescencia en tres medios distintos y a la vez estrechamente relacionados entre sí. Los primeros años, transcurren en el marco familiar. A partir de los tres o cuatro años la escuela forma aparte de su vida diaria y desde los once, el grupo de amigos interviene con más fuerza.

El niño, por tanto, es un ser social que se desarrolla gracias a los vínculos que, desde el primer momento de su vida establece con las personas que le rodean; así, estos vínculos lo definen, le otorgan características propias y diferenciadas a su carácter y le permiten sobre todo, dotarse de una cierta imagen de sí mismo ante y entre los demás.

3.2.4 RELACIÓN ENTRE PADRES Y MAESTROS

La necesidad de cooperación entre el hogar y la escuela se basa en un sólido principio educacional y psicológico según el cual la orientación de un sujeto es responsabilidad tanto de los padres como de los educadores.

Los padres deben vigilar en el hogar las actividades que el niño realiza, y sobre todo la ayuda y dirección que él recibe en la escuela, pues de ello depende la futura estabilidad social y emocional del niño. Los profesores contribuyen al desarrollo integral del alumno, registra el control de su asistencia diaria y puntual, su rendimiento escolar y la conducta afectiva con las personas que lo rodean.

Es importante establecer un proceso de comunicación entre los padres de familia y los maestros ya que tienen en común procurar un buen aprendizaje y desarrollo del niño, la participación conjunta, entonces, propiciarán niños activos, atentos y capaces de integrar lo que se les transmite en clase.

La necesidad de que los padres y maestros trabajen de manera conjunta, se fundamenta en tres supuestos, propuestos por Pacheco (1999), los cuales son:

1. La responsabilidad de los padres de familia en la educación de los hijos.
2. La influencia dominante de la familia en el desarrollo y aprendizaje del niño en los primeros años.
3. La acción educativa de la escuela no sustituye a la de la familia, sino que la complementa y/o compensa.

Si esto es así, se hace necesariamente una auténtica comunicación entre padres y profesores, "ya que ambos son los inventores en el proceso de desarrollo del niño y los modelos más relevantes en el aprendizaje" (Pacheco, 1999, p. 23).

3.3 EVALUACIÓN Y CALIFICACIONES ESCOLARES

Como se ha visto, las calificaciones escolares son consideradas indicadores importantes para los maestros y padres de familia, que les sirven para determinar cuando el rendimiento académico es alto o bajo, es por ello que a continuación se describe en que consiste la evaluación y las calificaciones de los alumnos.

El evaluador puede tener una actitud particular hacia unos alumnos o grupos concretos y considerar que son trabajadores o perezosos, listos o torpes, aplicados o descuidados (Wragg, 1995).

Una manera de comprobar la fiabilidad de dos evaluadores es que evalúen los mismos trabajos por separado y los califiquen sin decir nada al otro y sin escribir notas o comentarios si se trata de una prueba escrita (Wragg, 1995).

Hay dos tipos de evaluación:

- **De acuerdo a la norma:** esta evaluación sitúa a las personas en puntos de una escala del rendimiento humano en un campo dado. En otras palabras, las compara con una población seleccionada.
- **Basada en criterios:** ofrece una lista de criterios que se debe cumplir, por ejemplo: para obtener el permiso de conducir debemos satisfacer todos los criterios del examen.

Los maestros emplean la evaluación para que sus alumnos sean concientes de que están progresando y si ofrecerles el estímulo para que profundicen en los estudios siguiendo un plan de actuación.

Los partidarios de las evaluaciones frecuentes suelen destacar la motivación como principal objetivo y afirmar que los alumnos trabajan más si saben que van a ser evaluados.

Es interesante el tema de la evaluación en el rendimiento académico, ya que los prejuicios que los maestros elaboran acerca de los alumnos pueden influir en la nota que pone o provocar una calificación en base al juicio que se tenga del niño y no a sus conocimientos.

También se destaca que muchos actos de evaluación están relacionados con un objetivo por parte de los alumnos que es el de recibir retroalimentación acerca de su desempeño en las actividades escolares.

En el ámbito de las instituciones escolares, las calificaciones asignadas por el profesor, constituyen el criterio "legal" del rendimiento del alumno. Los profesores difieren en la asignación de calificaciones (Asprom, 1998).

Las calificaciones tienen como objetivos retroalimentar al alumno acerca de su rendimiento, informar a la familia del proceso del alumno, determinar el nivel alcanzado por los escolares respecto a normas de adaptación social y cultural y por último permite a la institución tener un registro del avance de sus escolares (Asprom, 1998).

Para establecer un juicio de valor sobre el rendimiento de un alumno, es necesario que se comparen las calificaciones que éste obtiene, con un criterio o patrón preestablecido. En el caso de que el alumno consiga o supere los objetivos educativos que se han fijado para su edad, se habla de un estudiante con rendimiento académico alto, bueno, satisfactorio o aceptable. Además se considera que estos alumnos logran la permanencia en la institución y obtienen promedios elevados en el tiempo mínimo reglamentario (Woolfolk, 1998).

Efecto de las calificaciones altas

En el caso del alumno que generalmente obtiene calificaciones altas, las notas tienden a ser un refuerzo positivo para la conducta subsiguiente. Es probable que el alumno siga estudiando de la misma forma y que trate de proseguir el mismo tipo de aprendizaje que ha sido premiado en el pasado. Los efectos a largo plazo de las calificaciones en el alumno que tiene éxito depende en parte de las conductas premiadas por las notas (Woolfolk, 1998).

Efecto de las calificaciones bajas

Cuando un alumno obtiene calificaciones bajas en repetidas ocasiones, conduce a que el alumno perciba el ciclo escolar como muy poco favorable, es decir, puede presentar menor nivel de aspiraciones y predisponerse a que todo le saldrá mal. Las calificaciones atribuidas a estos alumnos son a menudo recibidas como un castigo. Si un chico ha estudiado poco, ha acudido regularmente a la escuela y se ha esforzado poco en los exámenes puede empezar a sentir que son estas conductas las que están siendo castigadas. Cuando en el entorno escolar no existen otros premios para estas conductas, es probable que se extingan o que se reduzca su frecuencia (Woolfolk, 1998).

3.4 RELACIÓN ENTRE LA SOLEDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las investigaciones llevadas a cabo para detectar las relaciones entre dimensiones del ambiente familiar y el afecto y logro del alumno han sido consistentes.

En distintas revisiones (Musitu y colaboradores, s/a) se concluye que coinciden los estudios que han utilizado medidas de diferentes dimensiones del clima familiar (orientación intelectual, presión para el logro y aprobación parental) en el sentido de que estas medidas del clima familiar están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar y características afectivas como autoestima escolar, agrado y ajuste escolar, motivo de logro, competencia cognitivo - emocional y un desarrollo socioemocivo adecuado.

También se concluye que la calidad de la interacción de los padres con los hijos es de especial importancia para el éxito escolar. Otros investigadores han demostrado que la cantidad de la interacción también es importante. Así, por ejemplo, Blanchard y Biller en 1971 comprobaron que aquellos niños que interactuaban más tiempo con sus padres obtenían mejores logros que los que tenían un nivel de implicación bajo (Musitu y colaboradores, s/a).

Si se considera a la soledad como una respuesta a la ausencia o carencia de vinculación afectiva, se puede decir que: el estado afectivo de soledad se aprende y adquiere en el núcleo familiar y que no necesariamente nos referimos a la soledad física, ya que aún cuando el niño esté rodeado de personas, familia, amigos e infinidad de gente, y aún más, recibiendo afecto o no, el niño puede tener la sensación de no pertenecer a una persona o grupo, debido al "anhelo omnipresente de un inalcanzable estado interno perfecto" (Klein, 1982, p. 154).

Por lo anterior, se considera que la soledad es la falta de sintonía afectiva originada por la carencia real o percibida de lazos afectivos, sociales y/o físicos; que puede darse de manera bidireccional en el momento de dar y recibir afecto de manera que tiene antecedentes, manifestaciones y consecuencias sobre la salud física y psicológica de la persona.

En cuanto al rendimiento académico, se piensa que es una evaluación de las habilidades y conocimientos adquiridos en las actividades escolares, cuyos indicadores son las calificaciones proporcionadas por los maestros.

Para los niños en edad escolar, la escuela y la familia son dos contextos ambientales particularmente relevantes; y para su adaptación, son también dos aspectos importantes: el afecto y el apoyo (sentimiento de satisfacción y confianza en la familia, con los iguales, con el trabajo y logro escolar).

El apoyo emocional que podría definirse como el afecto o la aceptación que un individuo recibe de los demás; bien a través de manifestaciones explícitas a tal afecto, bien como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño no es una garantía de que el niño lo reciba o al menos lo perciba, pues en la actualidad, por ejemplo, el tiempo que los padres dedican al cuidado de los hijos es mínimo y la calidad de éste no siempre es la más adecuada ni la mejor.

Otro tipo de apoyo es la asistencia instrumental y puede tomar distintas formas, incluyendo la facilitación de información, el consejo y la orientación, la ayuda en las tareas de rutinas, incluso el propio cuidado y atenciones hacia el hijo, por ejemplo el caso de los niños que a temprana edad son institucionalizados en guarderías o instancias en donde permanecen la mayor parte del día y, en los que aún recibiendo los mejores cuidados y estando rodeado de niños y adultos, no logran sintonizarse afectivamente con las personas que los cuidan o con los compañeros, lo que a corto o largo plazo trae repercusiones sobre el desempeño escolar de los pequeños.

Así también, las expectativas sociales sirven como orientación sobre que conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuales no. Aquí, cabe señalar el deterioro que van sufriendo gradualmente las habilidades sociales de cooperación, integración, relación y comunicación dentro del aula, pero no necesariamente es así, ya que se encuentran niños cuyo desempeño sea excelente al igual que sus habilidades sociales, sin embargo la percepción que tienen sobre el afecto es nulo y por ello tratar de llamar la atención de las figuras más importantes para él, de esta manera.

Estos dos sistemas son clave en la vida del niño, **hogar y escuela**, desafortunadamente con mucha frecuencia se superponen afectando al niño en diferentes planos, conductual, cognoscitivo, emocional, social, etc.

Otro aspecto importante podría ser, el hecho de que el niño halla entablado dicha sintonía afectiva en uno u otro sistema, tomando como fuentes de afecto a uno o a todos los integrantes de su familia o en la escuela simplemente a uno o varios amigos, al maestro o incluso a la persona que se encarga de la limpieza en la escuela, si es con quien ha logrado percibir afecto.

Sin embargo, un factor relevante en cuanto a la aceptación del niño en los dos sistemas, radica en las calificaciones escolares que el maestro proporciona después de una evaluación. Calificaciones y notas altas que de alguna manera indican el nivel de rendimiento académico, aunque no necesariamente es así, pueden ser originadas por una alta estimulación y sintonía afectiva o por la carencia de éstas, vistas entonces como un refugio o una manera de llamar la atención. Y por otro lado, calificaciones y notas bajas pueden ser originadas por la falta de estimulación y sintonía afectiva que provocan desinterés y lesionan la autoestima, y por consiguiente las habilidades sociales. Aunque puede darse en el sentido contrario, el ser evaluado y calificado como alguien con bajo rendimiento académico, puede provocar la percepción de ser o realmente serlo, poco estimulado y falto de afecto.

Es así que a continuación se describe el proceso que se llevo a cabo en dicha investigación.

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación primaria en México tiene una alta reprobación y deserción en los primeros grados, un porcentaje elevado de repetidores en los otros, una gran proporción de alumnos que no concluyen los estudios en plazos determinados y un egreso todavía menor (Álvarez, 1995).

En México el bajo rendimiento académico es un problema social, ya que se estima que alrededor del 12% de niños a nivel primaria reprueba cada año y que cerca de 30 niños que inician la educación primaria no la terminan. Los reportes más conservadores indican que al menos 3 de cada 10 niños que ingresan a la escuela primaria no la concluyen (Sánchez, 1999).

La investigación educativa que se desarrolla en el país, considera que los factores de riesgo más importantes ante el rendimiento académico son el nivel socioeconómico que es un factor determinante del valor que los padres asignan a la educación, los factores físicos o biológicos que determinan en gran medida la capacidad de aprender; los factores fisiológicos que se refieren al desarrollo físico del niño, su equilibrio fisiológico y su salud (Sánchez 1999).

Sin embargo, se ha dejado en un segundo término el estudio de factores emocionales que tienen relación con el rendimiento académico bajo, sentimiento de culpa por no lograr las calificaciones esperadas por sus padres y maestros, resentimiento hacia figuras de autoridad y en particular las habilidades sociales y la soledad.

Se han realizado investigaciones para conocer cuáles son los factores que con mayor frecuencia afectan a los niños en edad escolar. Se ha encontrado que las causas psicológicas relacionadas con el bajo rendimiento académico cubrían el 90% (Flores y Martínez 1994).

Por ello, se ha considerado a la soledad como un factor influyente en el rendimiento académico ya que al tratarse de una experiencia originada por las carencias afectivas, (reales o percibidas) y que por tener un impacto sobre el funcionamiento de la salud física y psicológica de las personas, es posible que lo tenga también sobre una de las áreas más importantes de la vida del ser humano, la educativa, es decir sobre su rendimiento académico. La tarea entonces, consistirá en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Existe relación entre la soledad y el rendimiento académico en niños de primaria de ocho a catorce años de edad? ¿Cuáles son las características de soledad en niños? ¿Cuáles son los principales factores que la originan?.

4.2 JUSTIFICACIÓN

Aún en un mundo de rápidos cambios, en donde todas las personas tenemos el mismo derecho de acceder al mercado de trabajo, la familia es todavía la unidad primaria de nuestra sociedad. Sin embargo la influencia inmediata que los padres ejercen sobre sus hijos se ve afectada por los horarios de trabajo, por esa razón es que los padres deben buscar el modo de distribuir mejor el tiempo para interactuar con sus hijos. Muchas veces los padres caen en el error de compensar este tiempo dándoles a los hijos la completa libertad para desarrollarse a su manera, sin expresar su punto de vista. Otros dan mayor importancia a la provisión de cosas materiales.

El niño necesita que le dediquen tiempo de calidad, no cantidad, en donde se sienta aceptado y querido por sus padres, dicho afecto no solo se demuestra en el cuidado que se brinda, sino también en el abrazo alrededor del hombro, la diversión compartida, la risa espontánea, los juegos, los cuentos a la hora de dormir y la disposición a escuchar. Pero en ocasiones los padres sin pensarlo pierden la oportunidad de expresar su afecto estableciendo la pauta de hacer cosas juntos considerando que los planes deben ser suficientemente flexibles como para adaptarse al cambio y los intereses de toda la familia.

Con estas actividades se pretende que el niño pueda y quiera convivir armoniosamente con los demás, y esto incluye a sus propios hermanos y hermanas, lo cual se logra gracias a la cálida relación que establece con sus padres. También aumenta su sentido de pertenencia en la familia y en el grupo de clases, por eso es importante que el niño participe en la planificación de las actividades que se realizan.

El hecho de que el niño no interactúe con otros niños o la falta de una interacción padre-hijo, le puede perjudicar en sus logros académicos, ya que el aprendizaje social analiza la identificación como el resultado de imitar conductas de un modelo y, en consecuencia desarrolla una desalentadora auto imagen. Dichos problemas argumentan la necesidad de que los padres se informen e intervengan en el desarrollo social de sus hijos, ya que la información que los niños recaban en el hogar define los aspectos básicos de la interacción social futura e influye en su actitud y comportamientos como adultos.

La socialización es el proceso por el cual los niños aprenden a vivir con otras personas en su cultura y llegan a adquirir los comportamientos aprobados por aquellos que los rodean. Las actitudes y conducta de los padres influyen sin duda en el desarrollo social del niño, cuando estas actitudes no son las más favorables para el niño, se puede presentar un problema emocional, en donde el niño es rebelde y no puede convivir con nadie, por lo general porque tiene la sensación de que nadie lo quiere y que lo tratan mal. Este niño no ha logrado un ajuste social. La manera en que intenta satisfacer sus necesidades no es la más adecuada: pelea constantemente, es hostil y desafiante, le cuesta mucho trabajo jugar con otros niños.

El niño, es un ser social que se desarrolla gracias a los vínculos que establece, desde el primer momento de su vida, con las personas que le rodean; estos vínculos lo definen, le otorgan características propias y diferenciadas. Para los niños en edad escolar, la familia y la escuela son dos contextos ambientales particularmente relevantes. Para la mayoría de los padres, el rendimiento académico es el resultado de la enseñanza y se refleja

en la calificación que se alcanza durante las evaluaciones o en una determinada situación escolar.

Por ello es que se considera necesario explorar e identificar la existencia o no de la soledad, así como la relación que existe entre ésta y el rendimiento académico en niños de tercero a sexto grado de primaria pública, en el Estado de México, ya que es un indicador de disfunción durante el desarrollo emocional que afecta los mecanismos cognoscitivos y que de alguna manera influye en el rendimiento académico del niño y por consiguiente en áreas de la personalidad como el autoconcepto, autoestima y el establecimiento de relaciones sociales que le permitan un buen desarrollo intelectual.

4.3 OBJETIVO GENERAL

Identificar las características de soledad, los principales factores que la originan y las formas en que esta variable se relaciona con el rendimiento académico de los niños de primaria.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Explorar las características del sentimiento de soledad que presentan los niños de primaria.
2. Identificar algunos factores que determinan las características del sentimiento de soledad en niños de primaria.
3. Identificar si existe relación entre soledad y el rendimiento académico.
4. Identificar la soledad de acuerdo a la edad y al sexo

4.5 HIPÓTESIS

Ho: El sentimiento de soledad no afecta el rendimiento académico

Hi : El sentimiento de soledad afecta el rendimiento académico.

4.6 VARIABLES

- ❖ **Soledad:** es la carencia real o percibida de lazos afectivos, sociales y/o físicos con los otros; puede darse de manera bidireccional en el momento de dar y recibir afecto, tiene antecedentes, manifestaciones y consecuencias sobre la salud física y psicológica de la persona.

- ❖ **Rendimiento académico:** Es una evaluación de las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas en las actividades escolares, y cuyos indicadores habituales son las calificaciones proporcionadas por los maestros.

DEFINICIONES OPERACIONALES

- ❖ **Soledad:** sentirse ignorado, aislarse, poco contacto físico, no habla de sus problemas, no platica con sus padres, maestros y compañeros, necesidad de hablar o estar con alguien, poca motivación al estudio, realiza actividades sedentarias como jugar con el play o ver tel: visión.

- ❖ **Rendimiento académico:** Promedio de las calificaciones obtenidas hasta ese momento

4.7 MÉTODO

4.7.1 MUESTRA

Se empleó una muestra de 160 niños entre 8 y 13 años de edad, de los cuales la mayoría son niñas con una edad de 11 años cuya familia está integrada por ambos padres, son los primogénitos, tienen un hermano y la ocupación del padre es la práctica de algún oficio y la madre se ocupa del hogar.

4.7.2 TIPO DE ESTUDIO

Se ha realizado un estudio exploratorio ya que hasta el inicio de esta investigación no se había identificado la posible relación de la soledad con el rendimiento académico.

4.7.3 ESCENARIO

Se consideró la escuela primaria pública 26 de Julio, clave 15EPR 149 O turno matutino, ubicada en el municipio de Tlalnepantla Estado de México.

4.7.4 INSTRUMENTO

1. Se analizaron las diferentes perspectivas teóricas sobre soledad y la investigación realizada por María Montero y López Lena (1999) acerca del mismo tema.
2. Se revisó la estructura y contenido del inventario de soledad que se menciona en la investigación de María Montero.
3. Se realizó un sondeo con niños de primaria para saber que entienden por soledad.
4. Se diseñó la primera visión del cuestionario consistente en un apartado de preguntas abiertas y 69 reactivos que se dividían en tres áreas:
 - Ambiente familiar con 16 reactivos que exploran la interacción del niño con su familia, por ejemplo: "Platico con mi mamá"
 - Soledad con 18 reactivos que reflejan si el niño se percibe solo, por ejemplo: "Me siento solo".
 - Orientación escolar con 35 reactivos que nos hablan del interés y disposición por las clases y las relaciones entre compañeros y maestros del niño, por ejemplo: "Me cuesta trabajo poner atención en clase".

Cada área del instrumento tenía las siguientes opciones de respuesta: siempre (2), algunas veces (1) y nunca (0) en donde las puntuaciones altas indican mejor interacción familiar y orientación escolar, pero menor soledad.

5. Se piloteo el cuestionario de 70 reactivos diseñado con el fin de realizar el análisis gramatical de las preguntas, saber el tiempo que se llevaba contestar el cuestionario y las dudas más frecuente que tuvieran los niños. Del análisis obtuvimos los siguientes resultados:
- El tiempo promedio para contestar el cuestionario fue de 45 minutos
 - La inquietud que los niños manifestaban era saber para que iba servir ese cuestionario o si era un examen.
 - Únicamente hacían mención de una pregunta que se repetía, mencionaban que ya la habían contestado.

4.7.5 PROCEDIMIENTO

La aplicación del cuestionario, 40 niños por grupo (de tercero a sexto), se realizó de la siguiente manera:

- Se aplicó el cuestionario a dos grupos por día y de acuerdo a los espacios designados por sus maestros (as).
- Hicimos una breve presentación de nuestra persona y solicitamos su ayuda para realizar una investigación para la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Se les leyeron las instrucciones y les ayudamos a contestar la primer parte que contempla los datos personales dando algunos ejemplos.
- Al terminar esta parte, contestamos de manera colectiva la primer pregunta, luego les pedimos que lo hicieran de manera individual, recordándoles que este cuestionario no tenía nada que ver con sus calificaciones y que la información era confidencial ya que solo nosotras podríamos leer sus respuestas.
- También les pedimos que durante la aplicación guardaran silencio y si tenían alguna duda podían levantar la mano y nosotras iríamos a sus lugares para ayudarles, de igual forma si lo concluían.

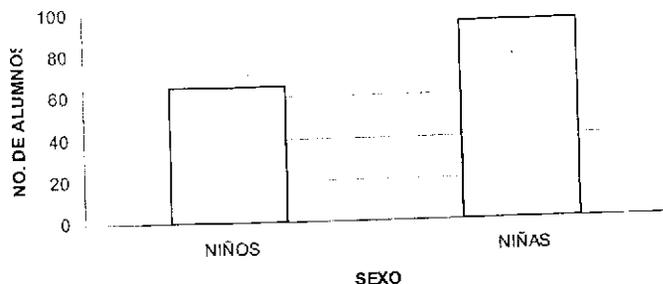
- Agradecemos su participación y solicitamos al maestro (a) un espacio para recibir las copias de los registros de calificaciones, poder hablar acerca de los resultados obtenidos y así verificar respuestas y recibir sus opiniones y percepciones acerca de los alumnos, de ellos mismos, de conceptos clave como soledad, ambiente familiar y rendimiento académico.

CAPITULO V RESULTADOS

Con la finalidad de mostrar las características demográficas de la población, comenzaremos este capítulo presentando algunas gráficas que las describen.

Como ya se ha mencionado antes, se empleó una muestra de 160 niños entre 8 y 13 años de edad, de los cuales 95 eran niñas y 65 niños.

Gráfica 1. Número total de niñas y niños



- Agradecemos su participación y solicitamos al maestro (a) un espacio para recibir las copias de los registros de calificaciones, poder hablar acerca de los resultados obtenidos y así verificar respuestas y recibir sus opiniones y percepciones acerca de los alumnos, de ellos mismos, de conceptos clave como soledad, ambiente familiar y rendimiento académico.

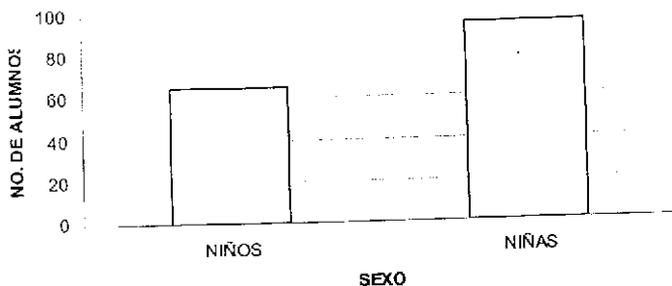
CAPITULO V

RESULTADOS

Con la finalidad de mostrar las características demográficas de la población, comenzaremos este capítulo presentando algunas gráficas que las describen.

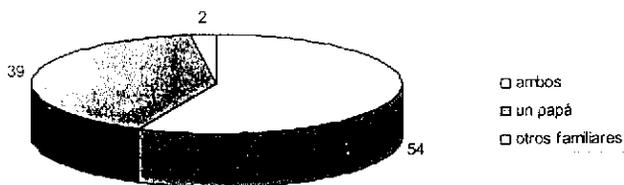
Como ya se ha mencionado antes, se empleó una muestra de 160 niños entre 8 y 13 años de edad, de los cuales 95 eran niñas y 65 niños.

Gráfica 1. Número total de niñas y niños

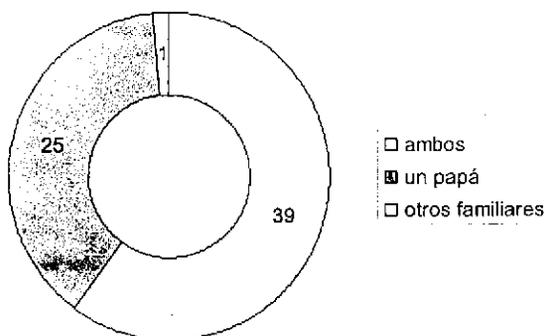


También se consideraron los tipos de familia a los que podrían pertenecer los niños de la muestra, ya sea que vivieran con ambos padres (1), con un solo padre (2) u otros familiares (3). Los puntajes indicaron que la mayoría de las familias estaban integradas por ambos padres (Gráfica 2 y 3).

Gráfica 2. Tipo de familia de las niñas

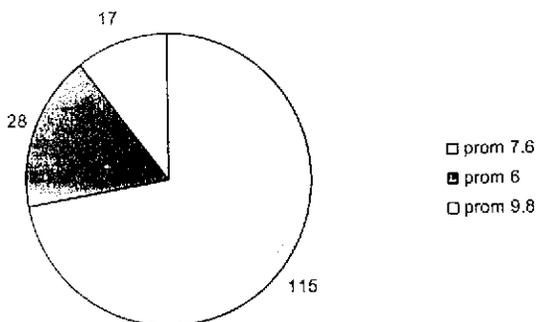


Gráfica 3. Tipo de familia de los niños



Finalmente, los promedios mínimos estaban dados en calificaciones de 6, los máximos de 9.8 y el porcentaje mayoritario para esta población fue de 7.6 (Gráfica 4).

Gráfica 4. Promedios de la población



CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Para determinar la confiabilidad de cada una de las escalas se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, eliminándose aquellos reactivos que disminuían la confiabilidad. Para el caso de la escala Ambiente Familiar se eliminó un reactivo, de la escala Soledad se eliminaron dos y orientación Escolar conservó todos sus reactivos. Se obtuvieron valores iguales o superiores a .80 por lo que se consideran satisfactorios ya que el mínimo esperado es .70. Véase tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva, coeficiente alfa de Cronbach y número de reactivos para las diferentes escalas, y estadística descriptiva de la variable promedio.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	D.E.	Asimetría	Alfa	No. reactivos
Ambiente familiar	6	30	21	5.69	-0.565	.84	15
orientación escolar	6	32	22	5.13	-1.190	.80	18
Soledad	14	59	38	8.29	-0.646	.81	33
Promedio	6	9.8	7.69	.89		-	-

Se calculó la estadística descriptiva para cada escala y como se puede observar en la tabla 1, hay niveles moderados de ambiente familiar y orientación escolar; así como niveles bajos de soledad, lo que puede traducirse en que los niños perciben un buen ambiente familiar, no se sienten solos y están orientados hacia la escuela.

En cuanto al promedio, se puede ver que los niños presentan un desempeño regular.

Para determinar las relaciones entre las diferentes escalas con el promedio se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. En la tabla 2 se observa que orientación escolar es la que se encuentra más fuertemente asociada al promedio seguida por soledad y finalmente por ambiente familiar.

También se observa que las variables ambiente familiar, soledad y orientación escolar están estrechamente relacionadas, ya que presentaron fuertes asociaciones entre ellas, inclusive más altas que las que obtuvieron con el promedio.

Tabla 2. Intercorrelaciones entre las variables y el promedio.

	Promedio	Ambiente Familiar	Soledad	Orientación escolar
Promedio	1.00	.388*	.426*	.531*
Ambiente Familiar		1.000	.694*	.672*
Soledad			1.000	.733*
Orientación escolar				1.000

* $p < .01$

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple para identificar los predictores del promedio. En un primer análisis quedó como predictor orientación escolar que explicó el 28% del promedio con un coeficiente de regresión estandarizado de .462. En un segundo análisis quedaron como predictores soledad y ambiente familiar quienes explicaron 19.8% de la varianza total del promedio y sus coeficientes de regresión fueron de .30 para soledad y .17 para ambiente familiar. Como puede notarse, Orientación escolar es el mejor predictor. De acuerdo a estos análisis, aunque soledad también tuvo un peso importante.

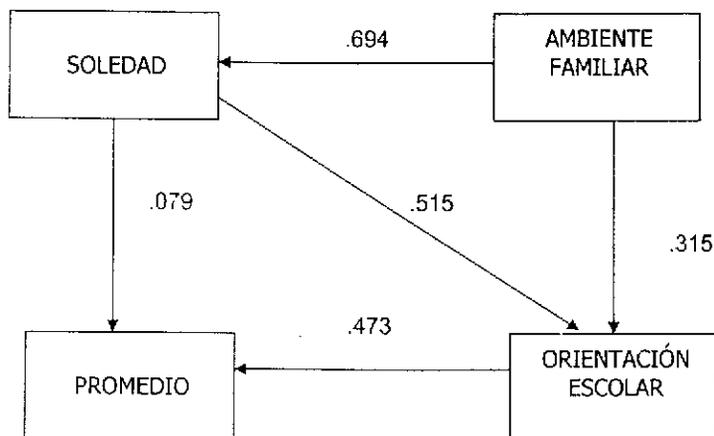
Tabla 3. Regresión lineal múltiple.

	B	Std. error	Beta	t	Sig.
Constante	5.476	.304	---	18.003	.000
Ambiente Familiar	5.206E-03	.016	.033	.332	.740
Soledad	6.946E-03	.012	.064	.064	.555
Orientación escolar	8.056E-02	.018	.462	.462	.000

Para poder explicar mejor la variable dependiente promedio, se desarrolló y probó un modelo explicativo utilizando la técnica de ecuaciones estructurales en el programa AMOS 5. Esta técnica consiste en establecer relaciones entre diferentes variables exógenas (o independientes) y endógenas (o dependientes) desde un punto de vista teórico y evaluarlas estadísticamente.

Con base en los análisis de correlación y regresión se consideró como variable exógena al ambiente familiar y como endógenas a soledad, orientación escolar y promedio. Véase figura 1.

Figura 1. Modelo estructural del promedio escolar.



Los resultados mostraron que todas las relaciones fueron significativas al nivel al nivel de $P = .01$, excepto el de soledad, el modelo propuesto resultó efectivo para explicar la variable promedio como lo indicó el porcentaje de varianza explicada, 28.5% y los índices de ajuste: $X^2 = .112$, $gl = 1$, $p = .$, $NFI = 1.000$, $RMSEA = .000$. Cabe aclarar que el porcentaje de varianza explicada es pobre debido a que no se contemplaron otras variables que pueden afectar estas relaciones, como la situación económica actual, la propia disposición, la calidad de las estrategias de enseñanza – aprendizaje, la salud, etc.

En el modelo se observan otras variables endógenas que son soledad y orientación escolar, las cuales tienen un porcentaje de varianza explicada más altos, particularmente orientación escolar. Véase tabla 4.

Tabla 4. Porcentajes de varianza explicada de las variables endógenas del modelo.

Variable endógena	Estimados
Soledad	.482
Orientación escolar	.589
Promedio	.285

Con estos valores, y a la luz del modelo, se puede ver que orientación escolar es la que tiene una mejor predicción, 58.9%, ya que es la que recibe más influencias (ambiente familiar y soledad). También se observa que ambiente familiar es una variable importante puesto que afecta de manera directa tanto a soledad como a orientación escolar y a través de ellas al promedio.

En la tabla 5 se muestra de manera general el impacto que tienen entre sí todas las variables. Como se puede observar, ambiente familiar y soledad son las que tienen mayor impacto sobre Orientación escolar, mientras que ésta impacta al promedio.

Tabla 5. Efectos totales de las variables sobre el promedio.

	Ambiente Familiar	Soledad	Orientación escolar
Soledad	.694	.000	.000
Orientación escolar	.672	.515	.000
Promedio	.373	.322	.473

En cuanto a las relaciones directas (tabla 6) se aprecia que la relación entre ambiente familiar y soledad es más fuerte que la relación que existe entre la soledad y orientación escolar. También se puede observar que la relación entre orientación escolar y promedio es más débil que las antes descritas.

Tabla 6. Efectos directos de las variables sobre el promedio.

	Ambiente Familiar	Soledad	Orientación escolar
Soledad	.694	.000	.000
Orientación escolar	.315	.515	.000
Promedio	.000	.079	.473

Por otro lado, los valores de las relaciones indirectas se reportan en la tabla 7, con los cuales podemos ver que la familia es la que más influye, de manera indirecta, sobre la orientación escolar y el promedio. Soledad no incidió de manera directa sobre el promedio, pero sí de manera indirecta.

Tabla 7. Efectos indirectos de las variables sobre el promedio.

	Ambiente Familiar	Soledad	Orientación escolar
Soledad	.000	.000	.000
Orientación escolar	.358	.000	.000
Promedio	.373	.244	.000

En conclusión podemos decir que los niños que perciben un buen ambiente familiar no se sienten solos y están más orientados hacia la escuela, lo cual favorece el rendimiento académico.

Sin embargo, se observó que a pesar de que el ambiente familiar es el que más influye sobre la orientación escolar y el promedio, lo hace de manera indirecta. Por otra parte, si se asocian soledad, ambiente familiar y orientación escolar, encontraremos una relación que impacta con mayor fuerza al promedio, en comparación con la relación antes descrita.

Asimismo, se aprecia que la orientación escolar es la variable independiente principal, ya que es la que ejerce mayor impacto sobre el promedio.

DISCUSION

La discusión de los resultados de este trabajo se presenta en tres secciones generales. En primer término se discuten los resultados del análisis de la relación entre soledad y rendimiento académico, así como características y factores que influyen sobre la soledad, todo lo mencionado anteriormente se valoró mediante el cuestionario de soledad.

Tabla 7. Efectos indirectos de las variables sobre el promedio.

	Ambiente Familiar	Soledad	Orientación escolar
Soledad	.000	.000	.000
Orientación escolar	.358	.000	.000
Promedio	.373	.244	.000

En conclusión podemos decir que los niños que perciben un buen ambiente familiar no se sienten solos y están más orientados hacia la escuela, lo cual favorece el rendimiento académico.

Sin embargo, se observó que a pesar de que el ambiente familiar es el que más influye sobre la orientación escolar y el promedio, lo hace de manera indirecta. Por otra parte, si se asocian soledad, ambiente familiar y orientación escolar, encontraremos una relación que impacta con mayor fuerza al promedio, en comparación con la relación antes descrita.

Asimismo, se aprecia que la orientación escolar es la variable independiente principal, ya que es la que ejerce mayor impacto sobre el promedio.

DISCUSION

La discusión de los resultados de este trabajo se presenta en tres secciones generales. En primer término se discuten los resultados del análisis de la relación entre soledad y rendimiento académico, así como características y factores que influyen sobre la soledad, todo lo mencionado anteriormente se valoró mediante el cuestionario de soledad.

A continuación se argumenta porque la soledad sigue siendo importante aunque la orientación escolar tenga más impacto sobre el rendimiento académico (promedio). Después se comenta la influencia de la familia sobre la soledad y la orientación escolar.

A. Relación entre soledad y rendimiento académico.

El objetivo general de esta investigación, fue identificar las características de soledad, los principales factores que la originan y las formas en que este estado afectivo se relaciona con el rendimiento académico de los niños de primaria.

Por lo tanto es importante mencionar que, el rendimiento escolar se traduce en las calificaciones, ya que estas constituyen el criterio "legal" del rendimiento del alumno. (Asprom 1998.)

También cabe mencionar que, comparando la información que se obtuvo en este trabajo y lo propuesto por Wragg (1995); el evaluador puede tener una actitud particular hacia unos alumnos o grupos concretos y considerar que son trabajadores o perezosos, listos o torpes, aplicados o descuidados, en muchas ocasiones las evaluaciones se ven influenciadas por estas impresiones.

Los resultados mostraron que para la población seleccionada, si existe relación entre la soledad y el rendimiento académico y se da de la siguiente manera:

A mayor soledad, menor rendimiento académico de acuerdo al análisis la correlación de Pearson y de acuerdo al modelo explicativo se demuestra que existe una relación indirecta soledad y promedio, ya que esta es mediada por soledad, es decir, si el niño no percibe un ambiente familiar afectuoso, el niño se siente solo y en consecuencia poco orientado para realizar actividades escolares y en consecuencia tendrá un bajo rendimiento académico.

Por otro lado, si se toman en cuenta los cuatro tipos de soledad propuestos por Kölbl para los adultos (citado en Montero, 2001), se puede entender mejor que la soledad por si misma puede representar nuevas formas de libertad y al compararlo con este estudio pareciera contradictorio, pues es esta muestra si hay apego a los padres por tratarse de niños y no de adultos, quienes tienen la capacidad de experimentarla como un medio necesario para buscar experiencias reflexivas positivas.

En cuanto las características de soledad que presenta esta población destacan:

- Los niños juegan con el play
- Ven mucho tiempo televisión
- No platican con sus padres
- No platica con maestros y compañeros
- Hacen la tarea sin ayuda
- Sentirse ignorado
- Aislarse
- Poco contacto físico
- No hablan de sus problemas,
- Necesidad de hablar o estar con alguien
- Poca motivación al estudio

Dichas características difieren de las propuestas por Gambrill para la gente adulta que esta sola:

- Son más pasivos.
- Son menos asertivos.
- Son menos reforzadores, agradan menos y confían menos en los demás.
- Ofrecen menos señales sociales que indiquen agrado.
- Responden más lentamente.
- Hablan en exceso o demasiado poco.
- Sonríen menos.
- Inician menos conversaciones.

B. La soledad es importante aunque la orientación escolar tenga más impacto sobre el rendimiento académico, esta afirmación se argumenta con base en el análisis de los cuestionarios que los niños respondieron, en ellos se observó que el comportamiento o la orientación que ellos tengan a la escuela dependerá mucho de que el niño no se sienta ignorado por el maestro y compañeros, tenga la facilidad para integrarse a equipos de trabajo y no se aísle, ya que la soledad se concibe como un estado subjetivo que contrasta con la condición de aislamiento físico. Asimismo, tiene que ver con la ausencia de una o un conjunto de relaciones; puede entenderse como la percepción de deficiencia del afecto recibido de diferentes fuentes, o como una respuesta a la ausencia o carencia de vinculación afectiva (Larson, Csikszentmihalyi y Grae., (1982).

Aparentemente: la motivación escolar, es lo primero que salta a la vista de los profesores, esto en función de que si el niño no participa, no hace tareas, no hace preguntas, etc., se atribuye a que el niño no está motivado, sin embargo, en muchas ocasiones, esto tiene un trasfondo emocional, afectivo o familiar, que no son precisamente desmotivación.

4. **C. La influencia de la familia sobre la soledad y la orientación escolar**, los datos obtenidos en esta investigación se puede ver, si un niño se desarrolla en un ambiente familiar adecuado y percibe una relación afectuosa con los miembros de su familia, estará más orientado a la escuela y por lo tanto tendrá un mejor rendimiento académico, esta información coincide con lo propuesto por Pacheco (1999), en cuanto a que la acción educativa de la escuela no sustituye a la de la familia, sino que la complementa y/o compensa, ya que la responsabilidad de los padres de familia en la educación de los hijos y la influencia dominante de la familia en el desarrollo y aprendizaje del niño en los primeros años son determinantes e insustituibles.

Los resultados de este estudio comprueban, que resulta innegable la influencia del ambiente familiar en el desarrollo del niño y en particular de la trascendencia de la labor de los padres sobre aspectos distintos del desarrollo

del niño en periodos diferentes de crecimiento. Todas las aproximaciones teóricas reiteran esto de una u otra manera.

Asimismo, todas las aproximaciones teóricas aportan diversas sugerencias para que padres y educadores favorezcan el desarrollo de los niños. La asociación de familia y soledad esta dada en función de las acciones que los padres tomen para favorecer el desempeño social - recreativo y escolar del niño.

CONCLUSIONES.

Al finalizar esta investigación, los resultados confirman que la relación existente entre soledad y rendimiento académico, esta dada en función de la influencia familiar, a medida que los padres brinden afecto, muestren interés por las cosas que realizan los niños, platiquen con ellos, etc, los niños no se percibirán solos.

Como dato importante encontramos que aunque la orientación escolar pareciera ser la que tiene mayor impacto sobre el rendimiento académico, la experiencia de soledad junto con la influencia familiar, tienen mucho que ver para que esta orientación se de favorablemente.

Es indiscutible que una gran cantidad de factores están interviniendo a favor o en contra de la ejecución del niño en la escuela. Algunos son imposibles de cambiar (por ejemplo el número de hermanos), sin embargo, la experiencia de soledad, es un factor que se puede modificar, siempre y cuando padres de familia y maestros estén dispuestos a buscar alternativas de intervención.

Dentro de esta investigación, se observa el poco interés de los maestros por saber más acerca de los alumnos, es decir, preguntar por qué no tienen amigos, por qué están tristes, etc. Los maestros están más preocupados por las demandas que la institución tiene, por ejemplo, cumplimiento del programa, aplicar exámenes, etc.

del niño en periodos diferentes de crecimiento. Todas las aproximaciones teóricas reiteran esto de una u otra manera.

Asimismo, todas las aproximaciones teóricas aportan diversas sugerencias para que padres y educadores favorezcan el desarrollo de los niños. La asociación de familia y soledad esta dada en función de las acciones que los padres tomen para favorecer el desempeño social - recreativo y escolar del niño.

CONCLUSIONES.

Al finalizar esta investigación, los resultados confirman que la relación existente entre soledad y rendimiento académico, esta dada en función de la influencia familiar, a medida que los padres brinden afecto, muestren interés por las cosas que realizan los niños, platiquen con ellos, etc, los niños no se percibirán solos.

Como dato importante encontramos que aunque la orientación escolar pareciera ser la que tiene mayor impacto sobre el rendimiento académico, la experiencia de soledad junto con la influencia familiar, tienen mucho que ver para que esta orientación se de favorablemente.

Es indiscutible que una gran cantidad de factores están interviniendo a favor o en contra de la ejecución del niño en la escuela. Algunos son imposibles de cambiar (por ejemplo el número de hermanos), sin embargo, la experiencia de soledad, es un factor que se puede modificar, siempre y cuando padres de familia y maestros estén dispuestos a buscar alternativas de intervención.

Dentro de esta investigación, se observa el poco interés de los maestros por saber más acerca de los alumnos, es decir, preguntar por qué no tienen amigos, por qué están tristes, etc. Los maestros están más preocupados por las demandas que la institución tiene, por ejemplo, cumplimiento del programa, aplicar exámenes, etc.

APORTACIONES

Esta investigación da pauta para posteriores investigaciones incluyendo otras variables, los encontrados en la presente dan información a un primer acercamiento a conocer la relación existente entre estas dos variables soledad y rendimiento académico, pero estas no son las únicas que interactúan en el rendimiento académico o en el efecto de la soledad.

Por otro lado permite invitar a los profesionales interesados en la Psicología y la educación, de la necesidad de adquirir y asumir la responsabilidad de continuar estudiando comportamientos del niño en su interacción con el medio y de este modo se puede orientar o promover el desarrollo de conocimientos y habilidades a los padres de familia que les permitan optimizar el desarrollo de sus hijos en diferentes etapas de crecimiento.

También nos permite sensibilizarnos a considerar que no solo los adultos pueden incursionar en un mundo llamado soledad, pues aunque los niños escolares aún no la conceptualizan como tal, si la perciben, la viven y les afecta; recordemos que a lo largo de la vida las experiencias familiares favorecen la conciencia de los sentimientos y si estas experiencias no tienen la calidad suficiente, pueden desembocar en un estado de carencias reales o percibidas de lazos afectivos que se pueden llevar a ubicarse en algún punto de la soledad ya sea para vivirla crónicamente a lo largo de la existencia o para hacerla un poderoso aliado que permita reflexionar sobre si mismo.

Finalmente, no debe dejar de lado la disposición que los maestros tengan para realizar la investigación, ya que en ocasiones se encuentran rotundas negativas, demoras, aplazamientos y otras actitudes que obligaban a postergar la recopilación de la información.

REFERENCIAS

Aguarío A. M. y Suárez V. L. (1994). Rendimiento Escolar y su relación con la percepción del niño de sus relaciones familiares. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología UNAM.

Álvarez, G. (1995). La escolaridad básica como derecho humano en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México Vol. XXV. No. 2

Álvarez, M. (1998). ¿Cultura de la evaluación?: Alrededor de la evaluación del aprendizaje. Primera parte. Instituto de evaluación en gran escala (IEGE). México

Allport, G (1970). Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.

Álves, M. L. (1985). Compendio de didáctica general. (2ª Edición). México: Kapeluz.

Asprom, B. V. (1998). El rendimiento escolar como manifestación de las relaciones objetales de niñas en periodo de la latencia. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Bandura, A. (1969). Principles of behavior modification. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Bijou, S. y Baer, D. (1969). Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta. México: Trillas.

Buendía, J. (1999) Familia y Psicología de la salud. Madrid, España: Pirámide.

Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. España: Siglo XXI

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

Cooper, D. (1981) La muerte de la familia. Barcelona, España: Ariel.

Cruz M. (1998). Relación entre el afrontamiento ante el hacinamiento y la experiencia de soledad. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNAM.

De la Fuente, R. (1994). Psicología médica. (3ª edición). México, D. F. : FCE.

Díaz, B. y Hernández, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. (2ª edición). México, D. F. : Mc Graw Hill.

Dianol Santillana. (1985). Diccionario enciclopédico.

Elu, M. y Leñero, O. (1992). De carne y hueso: Estudios sociales sobre género y reproducción, familia, generaciones, fecundidad, anticoncepción, aborto y muerte. México, D.F.: Instituto Mexicano de Estudios Sociales.

Flores, V. y Martínez, A. (1994). El rendimiento escolar como un factor al autoconcepto en niños de ambos sexos de tercero a sexto años de primaria. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Freud, A. (1974). The writings of Anna Freud. New Cork: Internacional Universities Press.

Freud, S. (1938). An outline of psychoanalysis. London: Hogarth, 1973

Fromm, E. (1974). El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gesell, A (1949). Child development: An introduction to the study of human growth. Nueva York: Harper.

Havinghurst, R. (1953). Human development and education. Nueva York: Long, Green.

Hojat, M. (1982). Loneliness as a function of parent – child and peer relations. Journal of Psychology . Vol.112.

Klein, M. (1960). El sentimiento de soledad y otros ensayos. Buenos Aires, Argentina: Piados.

Kohlberg, L. (1987). Child psychology and childhood education. A cognitive – developmental view. New York: Longman.

Larson, R., Csikszentmihalyi, M. y Graef, R. (1982). Time alone in daily experience: Loneliness or renewal. En: Peplau L. y Perlman D.(eds), Loneliness a Sourcebook of Current Theory, Research and Terapy. Nueva York: Wiley & Sons.

Lewin, K. (1936). Principles of topologica psychology. Mc Graw – Hill.

Linton, R. (1986). La familia. Barcelona, España: Península.

Maslow, A. (1970). Motivation and personality. 2ª ed. Nueva York: Harper y Row.

Montero, M. (1999). Soledad: Desarrollo y validación de un inventario multifacético para su medición. México: UNAM. Tesis de Doctorado.

Montero, M. La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. Salud Mental. Vol. 24, No. 1, Febrero 2001, pp. 19 – 27.

Musitu, G. , Román, J. y Gutiérrez M. (s/a). Educación familiar y socialización de los hijos. Barcelona, España: Ide a Books.

Newman, B. y Newman, P. (1985). Desarrollo del niño. México: Limusa.

Osorio S. (1996). Estilos de crianza en México: estudio epidemiológico. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNAM.

Pacheco, S. (1999). La función de los padres de familia en el rendimiento escolar. Tesis Licenciatura UPN.

Pantoja M. (1994). La construcción social de la soledad: una experiencia intersubjetiva. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNAM.

Papalia, D. (1998) Psicología Del Desarrollo. México. Mc Graw Hill, 7ª ed. p.p. 365-405.

Peplau, L. and Perlman, D. (1982).). Perspectives on loneliness. Loneliness a Sourcebook of Current Theory, Research and Terapy. Nueva York: Wiley & Sons.

Peplau, L. and Perlman, D. (1993).). Loneliness. Loneliness a Sourcebook of Current Theory, Research and Terapy. Nueva York: UMI.

Piaget, J. (1969). The psychology of the child. Nueva York: Basic Books.

Rogers, C.(1963). The concept of the fully functioning person. Psichoterapy: Theory, research and practice. Vol.1

Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). Psicología social de la escuela primaria. Barcelona, España: Paidós.

Satir, V. (1978). Relaciones humanas en el núcleo familiar. México.

Skinner, B (1974). About behaviorism. Nueva Cork: Knopf.

Soifer, R. (1979). Para qué la familia. Buenos Aires, Argentina: Kapeluzk.

Sullivan, H. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

Thomas, R. (1979). Comparing theories of child development. California: Wadsworth Pub. Co., Inc.

Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emocional and social isolation. Cambridge: MIT Press.

Wragg E. (1995). Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria.

Woolfolk, E. (1998). Psicología Educativa. (6ª edición). México: Hispanoamericana.

ANEXO 1 Instrumento aplicado a la población seleccionada

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Grado escolar: _____

Vives con tu papá: Si () No () Vives con tu mamá: Si () No ()

Si no vives con ellos ¿con quién vives? _____

¿Cuál es tu último promedio escolar? _____

¿Cuál es tu juego favorito? _____

¿Cuántos hermanos tienes? _____

¿Qué número eres tú? _____

¿En qué trabaja tu papá? _____

¿En que trabaja tu mamá? _____

A continuación encontrarás una serie de preguntas, no hay respuestas buenas ni malas.

Responde lo más honesto que puedas, de acuerdo a lo que sientes.

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

1. Platico con mi mamá

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

2. Me gusta festejar mi cumpleaños

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

3. Me siento solo

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

4. Veo televisión

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

5. Mi papá me castiga cuando saco malas calificaciones

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

6. Me gusta tener amigos

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

7. Me cuesta trabajo poner atención en clase

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

8. Tengo un amigo al que quiero mucho

A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

9. Me gusta ir a la escuela
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
10. Siento que mi mamá me quiere
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
11. Peleo con mis compañeros de clase
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
12. Me siento con ganas de sacar buenas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
13. Me ayudan a hacer la tarea
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
14. Me siento rechazado por mis hermanos (as)
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
15. Me siento comprendido
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
16. Cuando me siento solo me dan ganas de ir a la escuela
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
17. Platico con mi papá
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
18. Me gusta estar solo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
19. Me siento solo aunque este rodeado de gente
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
20. Voy a fiestas
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
21. Mi mamá me castiga cuando saco malas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

22. Me gustaría tener más amigos
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
23. Mis calificaciones serían mejores si alguien me quisiera
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
24. Mi maestro (a) me felicita cuando saco buenas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
25. Siento que mi papá me quiere
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
26. Cuando saco malas calificaciones prefiero estar solo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
27. Cuando estoy en problemas siempre hay alguien que me ayuda
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
28. Me siento feliz cuando saco buenas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
29. ** Me siento rechazado por mi maestro (a)
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
30. Me gusta estar rodeado de personas
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
31. Cuando estoy solo juego con el play
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
32. Me da miedo la obscuridad
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
33. Platico con mis compañeros de clase
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
34. Me gusta ir al cine
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

** Pregunta repetida en el cuestionario piloto

35. Siento que nadie me quiere
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
36. Navego por internet
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
37. Mi maestro (a) me castiga cuando saco malas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
38. Mis amigos confían en mí
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
39. Mis calificaciones serían mejores si alguien estuviera siempre conmigo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
40. Mi papá me felicita cuando saco buenas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
41. Me gusta hacer mis tareas solo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
42. Siento que mi mamá se preocupa por mí
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
43. Saco malas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
44. Cuando me siento solo me dan ganas de estudiar
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
45. Me gusta participar en clase
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
46. Me siento rechazado por mi papá
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
47. Cuando me siento solo suben mis calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

48. Me da igual estar en clase que en el recreo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
49. Pienso que mi papá prefiere a mis hermanos
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
50. Me da miedo estar solo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
51. Tengo pesadillas
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
52. Me siento triste cuando saco malas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
53. Platico con mi maestro (a)
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
54. Me gusta que me abracen
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
55. Me siento ignorado
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
56. Puedo hablar con facilidad de mis problemas
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
57. Mis compañeros me molestan
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
58. Confio en mis amigos
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
59. Siento la necesidad de hablar con alguien
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
60. Mi mamá me felicita cuando saco buenas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

61. Me gusta hacer la tarea
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
62. Siento que mi papá se preocupa por mí
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
63. Mi maestro (a) me castiga
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
64. Cuando me siento solo me dan ganas de hacer la tarea
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
65. Me gusta hacer mis tareas en equipo
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
66. Me siento rechazado por mi mamá
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
67. Saco buenas calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
68. Pienso que mi mamá prefiere a mis hermanos
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca
69. Cuando me siento solo bajan mis calificaciones
A) Siempre B) Algunas veces C) Nunca

ANEXO 2 Clasificación de los reactivos por áreas

FAMILIA

1. Platico con mi mamá
69. Pienso que mi mamá prefiere a mis hermanos
5. Mi papá me castiga cuando saco malas calificaciones
10. Siento que mi mamá me quiere
50. Pienso que mi papá prefiere a mis hermanos
67. Me siento rechazado por mi mamá
14. Me siento rechazado por mis hermanos (as)
17. Platico con mi papá
21. Mi mamá me castiga cuando saco malas calificaciones
26. Siento que mi papá me quiere
43. Siento que mi mamá se preocupa por mí
47. Me siento rechazado por mi papá
61. Mi mamá me felicita cuando saco buenas calificaciones
63. Siento que mi papá se preocupa por mí
41. Mi papá me felicita cuando saco buenas calificaciones

SOLEDAD

27. Cuando saco malas calificaciones prefiero estar solo
55. Me gusta que me abracen
56. Me siento ignorado
57. Puedo hablar con facilidad de mis problemas
28. Cuando estoy en problemas siempre hay alguien que me ayuda
39. Mis amigos confían en mí
51. Me da miedo estar solo
52. Tengo pesadillas
3. Me siento solo
4. Veo televisión
6. Me gusta tener amigos
8. Tengo un amigo al que quiero mucho
11. Peleo con mis compañeros de clase
15. Me siento comprendido
18. Me gusta estar solo
19. Me siento solo aunque este rodeado de gente
20. Voy a fiestas
22. Me gustaría tener más amigos
31. Me gusta estar rodeado de personas
32. Cuando estoy solo juego con el play
33. Me da miedo la obscuridad
35. Me gusta ir al cine
36. Siento que nadie me quiere
37. Navego por internet
58. Mis compañeros me molestan
59. Confío en mis amigos
60. Siento la necesidad de hablar con alguien
2. Me gusta festejar mi cumpleaños
42. Cuando me siento solo bajan mis calificaciones
16. Cuando me siento solo me dan ganas de ir a la escuela
23. Mis calificaciones serían mejores si alguien me quisiera
65. Cuando me siento solo me dan ganas de hacer la tarea
45. Cuando me siento solo me dan ganas de estudiar
25. Me gusta hacer mis tareas solo
48. Cuando me siento solo suben mis calificaciones
40. Mis calificaciones serían mejores si alguien estuviera siempre conmigo

RENDIMIEVTO ACADENICO

- 7. Me cuesta trabajo poner atención en clase
- 9. Me gusta ir a la escuela
- 12. Me siento con ganas de sacar buenas calificaciones
- 13. Me ayudan a hacer la tarea
- 24. Mi maestro (a) me felicita cuando saco buenas calificaciones
- 29. Me siento feliz cuando saco buenas calificaciones
- 30. Me siento rechazado por mi maestro (a)
- 53. Me siento triste cuando saco malas calificaciones
- 54. Platico con mi maestro (a)
- 34. Platico con mis compañeros de clase
- 38. Mi maestro (a) me castiga cuando saco malas calificaciones
- 44. Saco malas calificaciones
- 45. Me gusta participar en clase
- 49. Me da igual estar en clase que en el recreo
- 62. Me gusta hacer la tarea
- 64. Mi maestro (a) me castiga
- 66. Me gusta hacer mis tareas en equipo
- 68. Saco buenas calificaciones