

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y
EL DESAMPARO APRENDIDO O INDEFENSION
EN SUS HIJOS**

T E S I S
Q U E P R E S E N T A :
LIC. LUCILA / RODRIGUEZ RUEDA
PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

**INVESTIGACION DIRIGIDA Y SUPERVISADA POR EL
DOCTOR SERAFIN JOEL MERCADO DOMENECH**

MEXICO, D. F.

1989



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.

ESTUDIO PRESENTADO ANTE
EL HONORABLE COMITE EXAMINADOR:

DOCTOR GERAFFIN J. MERCADO DOMENECH

MAESTRA SANDRA CASTAÑEDA

MAESTRA SILVIA MACOTELO

MAESTRO ROBERTO BAROCIO

MAESTRA ELDA ALICIA ALVA

CON MI GRATITUD A QUIENES ME GUIARON EN
LA ELABORACION DEL PRESENTE DOCUMENTO:

DISTINGUIDOS MIEMBROS DEL COMITE DE TESIS:

DOCTOR SERAFIN MERCADO

MAESTRA SILVIA MACOTELO

MAESTRA SANDRA CASTAÑEDA

ASI MISMO, EXPRESO MI AGRADECIMIENTO A:

DOCTOR ROLANDO DIAZ-LOVING, JEFE DE LA DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES

MAESTRO MIGUEL LOPEZ OLIVAS, JEFE DEL AREA EDUCATIVA

AL DESTACADO MAESTRO DOCTOR BERAFIN J. MERCADO DOMENECH,

CON MIS SENTIMIENTOS DE GRATITUD Y ADMIRACION,

RECONOCIENDO SU INAPRECIABLE LABOR DE VERDADERO Y AUTENTICO PSICOLOGO

AL SERVICIO DE LA CIENCIA Y LA SOCIEDAD.

MANIFIESTO MI RECONOCIMIENTO A LA
DOCTORA TERESA VALE DE GONZALEZ AVELAR,
EX-DIRECTORA DE LA UNIDAD DE PROMOCION VOLUNTARIA,
DEPENDIENTE DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
CUYA VALIDA COLABORACION EN LA REALIZACION DEL
ESTUDIO EXPERIMENTAL FUE FUNDAMENTAL PARA SU CULMINACION.

CON AMOR Y GRATITUD POR SU GRAN PACIENCIA Y APOYO INCONDICIONAL,

DEDICO EL ESFUERZO Y EL TIEMPO QUE REPRESENTAN ESTA TESIS A

MI ESPOSO DR. JORGE ARTURO SANDOVAL COVARRUBIAS Y A

MIS HIJOS JORGE LUIS Y LUZ ESPERANZA. ASI MISMO, CON ESPECIAL CARINO A

LA MEMORIA DE MI HIJO ARTURO VALENTE.

ESTUVIERON SIEMPRE PRESENTES EN MI CORAZON Y EN MI PENSAMIENTO:

EL EJEMPLO Y RECUERDO DE LA INVALUABLE Y CORTA VIDA DE

MI PADRE, SR. LUIS M. RODRIGUEZ DELGADO

EL APOYO Y CONSEJO DE QUIEN SIEMPRE HA AMADO

AUNQUE LA DISTANCIA SEA INMENSA,

MI MADRE, SRA. MARUJA RUEDA VDA. DE RODRIGUEZ Y

LA PRESENCIA ESPIRITUAL DE MIS HERMANAS TERESA Y LUZ MARINA,

LA NOSTALGIA QUE ENCIERRA LA MEMORIA DE MI HERMANO JAIME

Y TODOS LOS DEMAS FAMILIARES SUDAMERICANOS.

**EXPRESO MI GRATITUD A QUIENES COLABORARON CON SU COMPRESION,
PARTICIPACION DESINTERESADA ,CARINO Y AMISTAD:**

FAMILIARES POLITICOS, ESPECIALMENTE A

MI CUNADO ING. MAURICIO SANDOVAL COVARRUBIAS Y

MI MADRE MEXICANA SRA. ESPERANZA COVARRUBIAS VDA. DE SANDOVAL

ASI COMO EL RECUERDO IMPERECEDERO DE

MI PADRE MEXICANO ING. VALENTE SANDOVAL PRO

PADRES DE FAMILIA, PERO ESPECIALMENTE A LAS MAMAS QUE DESEAN

SER MEJORES MADRES

PERSONAL DE INFORMATICA EN PETROLEOS MEXICANOS CORRESPONDIENTE AL

CENTRO DE DEMOSTRACION DE EQUIPOS Y PROGRAMAS

AUTORIDADES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA SECRETARIA DE

EDUCACION PUBLICA EN EL DISTRITO FEDERAL

PADRES, MAESTROS Y ALUMNOS DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

SELECCIONADAS EN LA CIUDAD DE MEXICO

**FINALMENTE, EXPRESO MIS DESEOS HACIA COLOMBIA, MI TIERRA ANORADA, Y A
MEXICO. MI OTRA PATRIA, QUIEN ME ACOGIO COMO UN BUEN PADRE
LO HACE CON SUS HIJOS:**

TOMANDO COMO PROPIAS LAS PALABRAS DE SAN FRANCISCO DE ASIS:

SEÑOR,

**HAZ DE MI UN INSTRUMENTO DE TU PAZ;
QUE DONDE HAYA ODIO YO PONGA AMOR,
QUE DONDE HAYA OFENSAS YO PONGA PERDON,
QUE DONDE HAYA RUPTURA YO HAGA UNION,
QUE DONDE HAYA DESESPERACION YO PONGA ESPERANZA,
QUE DONDE HAYA TINIEBLA YO PONGA LUZ,
QUE DONDE EXISTA TRISTEZA YO LLEVE ALEGRIA.**

I N D I C E.

	PAGINA
I.- SUMARIO	014
II.-INTRODUCCION	015
1.- EDUCACION	015
2.- COMUNICACION Y RETROALIMENTACION	016
3.- APRENDIZAJE Y MOTIVACION	017
4.- NEUROSIS Y EDUCACION	019
5.- PAPEL DE LOS PADRES EN LA AUTOACEPTACION	021
6.- CONDICIONES BASICAS DE LA AUTOESTIMA. PAPEL DE LOS ADULTOS Y PADRES	024
7.- DESAMPARO, DESESPERANZA APRENDIDA O INDEFENSION. SU EVOLUCION Y CONCEPTO:	026
A.- PERTURBACIONES MOTIVACIONALES.	
B.- PERTURBACIONES COGNITIVAS.	
C.- PERTURBACIONES EMOCIONALES.	
8.- DESESPERANZA APRENDIDA. CRITICA Y REFORMULACION.	031
9.- PARALELO ENTRE DESESPERANZA APRENDIDA Y DEPRESION:	034
A.- SINTOMATOLOGIA	
B.- CAUSAS	
C.- TRATAMIENTO	
D.- PREVENCIÓN	
10.- PERCEPCION Y CONTROL PERSONAL.	037
11.- FACTORES RELACIONADOS ENTRE CONTROL Y AUTOESTIMA:	042
A.- RESPONSABILIDAD	
B.- INFORMACION	
C.- STRESS	
D.- INTERVENCIONES REALES	

PAGINA

12.- MANTENIMIENTO DE LA DEPRESION Y CONTROL INTERPERSONAL.	044
13.- EFECTOS DEL CONTROL.	046
14.- INEFICACIA DE LOS INTENTOS DE CONTROL:	047
A.- LAS DEMANDAS DE LOS OTROS PARA MEJORAR	
B.- LAS SANCIONES NEGATIVAS DE LOS OTROS PARA LAS CONDUCTAS DEPRESIVAS.	
15.- INTERACCION QUE DISMINUYE LA ENFERMEDAD.	050
16.- RELACION ENTRE DEPREBION Y REFORZAMIENTO.	052
17.- STRESS, DEBAMPARO Y DEPRESION.	054
18.- COMPARACION DE LA INDEFENSION CON OTROS TIPOS DE PROBLEMAS:	055
A.- DANO CEREBRAL	
B.- RETARDO EN EL DEBARROLLO	
C.- HIPERACTIVIDAD	
19.- VULNERABILIDAD, TERAPIA Y PREVENCION.	058
III.-OBJETIVO:	061
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
2.- HIPOTESIS	
IV.- METODO:	062
1.- SUJETOS	062
2.- ESCENARIO	062
3.- INSTRUMENTOS	062
4.- PROCEDIMIENTO	063
5.- RESULTADOS	066
6.- DISCUSION	090
7.- APENDICES:	
1: TABLA DE RESULTADOS I	100

PAGINA

2:	TABLA DE RESULTADOS II	102
3:	TABLA DE RESULTADOS III	107
4:	TABLA DE RESULTADOS IV	110
5:	TABLA DE RESULTADOS V	111
6:	TABLA DE RESULTADOS VI	112
7:	TABLA DE RESULTADOS VII	119
8:	TABLA DE RESULTADOS VIII	122
A:	LISTA DE VERIFICACION DE LA INDEFENSION Y LA HIPERACTIVIDAD PARA MAESTROS	123
B:	ESCALA DE LOCUS DE CONTROL PARA NIÑOS DE NOWICKI Y STRICKLAND (1973), APLICADA EN MEXICO POR DIAZ-LOVING Y ANDRADE-PALOS (1984)	125
C:	CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE RETROALIMENTACION VERBAL DE LOS PADRES A SUS HIJOS	127
D:	TEST DE LOCUS DE CONTROL DE ROTTER (1966), ADAPTADO EN MEXICO POR FERNANDEZ (1986)	135
E:	CUESTIONARIO DEL ESTILO ATRIBUCIONAL POR PETERSON, SEMMEL, BAEYER, ABRAMSON, METALSKY Y SELIGMAN (1982), ADAPTADO EN MEXICO POR FERNANDEZ (1986)	139
F:	LISTA DE REACCIONES CONDUCTUALES DEL NIÑO CUANDO COMETE ERRORES (SINTOMATOLOGIA DE LA INDEFENSION)	149
G:	LISTA DE CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS SOBRE PROBLEMAS GENERALES INFANTILES	152
H:	LISTA DE VERIFICACION DEL DEBAMPARO APRENDIDO PARA MAESTROS	153
I:	CUESTIONARIO SOBRE RETROALIMENTACION VERBAL PARA PADRES DE FAMILIA	156
J:	SOLICITUD DE CRITERIO INTERJUECES	169
K:	LISTA DE REACCIONES CONDUCTUALES DEL NIÑO CUANDO COMETE ERRORES PARA PADRES DE FAMILIA (INDEFENSION)	183

	PAGINA
L: LISTA DE CARACTERISTICAS DE PROBLEMAS GENERALES INFANTILES PARA PADRES DE FAMILIA	185
8.- NOTAS DE PIE DE PAGINA	187
9.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	188

LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES Y EL DESAMPARO APRENDIDO O
INDEFENSIÓN EN SUS HIJOS.

LUCILA RODRIGUEZ RUEDA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (1)

SUMARIO

Se observa la relación entre el estilo educativo de los padres y la presencia del desamparo aprendido o indefensión en sus hijos.

Se utilizan instrumentos psicométricos, aplicados previamente en México, así como otros creados especialmente para la realización del estudio aquí expuesto.

La población seleccionada consistió en tres grupos, integrados por niños considerados como : "hiperactivos", s "normales" y s "apáticos", "desamparados o indefensos". Su número total es de 57 alumnos, los cuales fueron escogidos por sus maestros de cuarto y quinto grados de primaria, en cuatro escuelas oficiales dependientes de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal. Dichas escuelas pertenecen a un nivel medio en la escala sociocultural. Los padres de estos alumnos proporcionaron importante información sobre ellos mismos y sus hijos.

Los resultados son confrontados con las hipótesis propuestas para aceptarlas o rechazarlas. Se concluye que existe una tendencia significativa, entre la retroalimentación verbal de los padres y la conducta presentada por sus hijos: El estilo negativo empleado por los padres en la educación de éstos, está relacionado con el desarrollo de la indefensión en sus hijos. Así mismo, el locus de control de los padres y la atribución personal de sus hijos son variables dentro de este proceso educativo, que están asociadas en forma directamente proporcional: Mientras el locus de control de los padres tenga mayor externalidad, la dirección de la atribución personal en sus hijos también apunta hacia este mismo polo.

INTRODUCCION

Se ha propuesto que la indefensión lleva a la depresión (Depve, 1979, Maser y Seligman, 1977 y Seligman, 1981) con base en una comparación entre estos dos fenómenos psicológicos y determinándose la estrecha relación entre ellos, el reforzamiento y la incontrolabilidad.

Así mismo, teniendo presente la crítica y la reformulación de la hipótesis de la desesperanza aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) y los aspectos expuestos por Clarke (1978), respecto a los estilos educativos de los padres, se consideran determinantes del desarrollo de la autoestima, pudiéndose o no derivar la indefensión.

Se plantea que si en la infancia se experimenta un tipo de educación no contingente y poco predecible, se puede ser mas vulnerable a la depresión; mientras que si la retroalimentación es controlable, se es más resistente a este fenómeno. (Maser y Seligman, 1977). La influencia de los padres en sus hijos, respecto al desarrollo de la indefensión o el desamparo aprendido, se postula como esencial.

Como una de las funciones principales de los padres para con sus hijos es la educación, al observar las numerosas deficiencias en el logro de una madurez y salud mental auténticas, se hace vital una revisión sobre los principales conceptos relacionados con este aspecto, los cuales se expondrán a continuación.

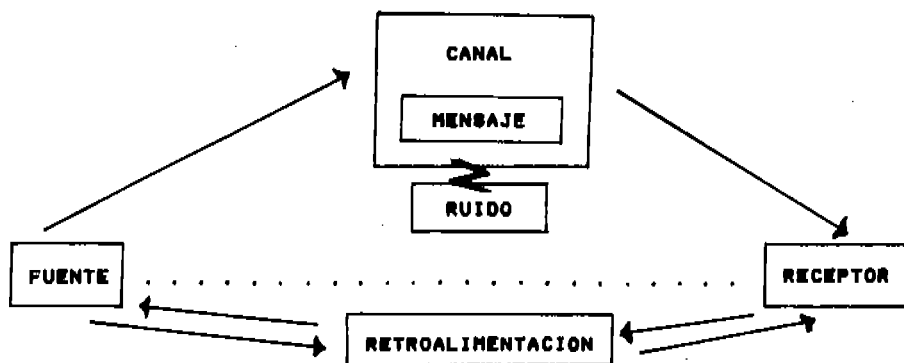
EDUCACION: Su concepto se traduce en "acción que un adulto ejerce sobre un niño para desarrollar en él sus aptitudes físicas y psíquicas y ayudarlo a integrarse en el medio en que vive". (Mensajero Eds, 1971). Se acepta como su objetivo primordial, fomentar la solución inteligente de toda clase de problemas con los que se enfrenta en el transcurso de la vida. Es decir, logra que el niño, al irse transformando en adulto, actúe en forma reflexiva, con previsión y tome en cuenta las consecuencias de su conducta. Esto, sólo es posible con la ayuda de la experiencia, a través de la cual se analizan las situaciones con amplio criterio y pensamiento crítico, en un clima de libertad intelectual y creatividad. (Bigge y Hunt, 1972).

Es importante considerar que dentro del proceso educativo, es necesario que el niño aprenda en una disciplina que le permita saber que unas cosas son correctas y otras incorrectas, en un ambiente con reglas preestablecidas, las cuales le darán determinados límites a sus respuestas. Se recomienda una doctrina de aceptación de la persona tal como es, con sus características propias, sin rechazar el "yo" ni utilizar el miedo.

En esta aceptación de la persona, se crea la libertad para pensar sobre el cambio conductual lograr la superación de su ser, incrementando sus aspectos positivos y suprimiendo los negativos. Si el padre es poco contingente e impredecible; interfiere la comunicación con él y bloquea sus sentimientos y crecimiento, haciendo que el niño se ponga a la defensiva o se encierre en sí mismo.

Cuando los padres son contingentes y predecibles, demuestran la aceptación hacia el niño y pueden influir en la opinión que éste tenga de sí mismo para ayudarlo a adquirir una idea de su propio valor. Facilitan grandemente su desarrollo, al asegurar el camino hacia la independencia y autodirección, con el objeto que resuelva los problemas naturales que la vida trae consigo, con la suficiente fuerza para manejarlos en forma positiva: El niño se siente amado y así crecerá saludablemente. (Ellis, 1979).

COMUNICACION Y RETROALIMENTACION: El modelo básico del proceso de la comunicación, según Hylels y Weaver (1976) es:



La fuente representa a la persona o personas que originan el mensaje. El mensaje es la comunicación que la fuente está enviando. El canal es el medio por el que la comunicación es enviada. El receptor es la persona o personas a quienes se envía el mensaje. La retroalimentación es un proceso doble, ya que es la respuesta que el receptor facilita a la fuente y la respuesta que la fuente devuelve al receptor.

Si la retroalimentación es positiva es muy probable que la fuente continúe con el mensaje en la misma forma. Gran parte del éxito de la comunicación depende de lo bien que la fuente puede adaptarse y responder a la retroalimentación que ella recibe.

Algunas veces los mensajes no pasan de la fuente al receptor, debido a la presencia de estímulos perturbadores no deseados. Estas distracciones se llaman "ruido" y pueden ser físicas o psicológicas. La comunicación más efectiva tiene lugar cuando el mensaje transmitido y el mensaje recibido son idénticos, es decir, cuando no existe ninguna distorsión en el mensaje.

Integrando los conceptos expuestos anteriormente, con lo expresado por Ellis (1979), la comunicación descriptiva no tiene interferencias o ruidos porque en ella no se utilizan evaluaciones o juicios. La fuente

y el receptor se escuchan y expresan respecto a su conducta y nunca hacia su persona. En ésta forma, se establece una comunicación apropiada para el desarrollo integral saludable. Las personas se ven como realmente son, sin juicios o predisposiciones y con una total comprensión del otro y de sí mismo.

Si nos comunicamos sin interferencias, establecemos un lazo de comunicación descriptiva, pero cuando existen evaluaciones o ruidos, se interrumpe el mensaje expresado a la otra persona, surgiendo la comunicación evaluativa. Este tipo de comunicación se basa en la apariencia, el temor al rechazo y en la búsqueda de una imagen falsa. Ellis (1979), al hablar sobre ello, dice que se evalúa y juzga a la otra persona, teniendo solo presente al "yo", sin tomar en cuenta sus características conductuales.

En un enfoque que tradujera el reforzamiento a retroalimentación, el individuo responde y se le dice a continuación, si su respuesta fué o no correcta; esa información se juzga y analiza, lo que permite eliminar lo incorrecto y buscar indicios adicionales. Entonces se habla de retroalimentación correctiva. Hay situaciones en las que se percibe ayuda en el aprendizaje al proporcionar retroalimentación. Una experiencia inicial proporciona al niño una retroalimentación fácilmente discriminable, la cual se correlaciona con otras experiencias en el proceso perceptivo, hasta lograr una retroalimentación propioceptiva. (Reese y Lipsitt, 1974).

Esto ocurre dentro de las interacciones adulto-niño, ya que aquél adquiere para el niño un valor de reforzador, debido a los cuidados que se le brindan. Es observable en la dependencia y respuestas a la aprobación y desaprobación que vienen del adulto; así como en el hecho de que con el tiempo, el niño va dirigiendo su conducta mediante estándares que ha aceptado y vuelto automáticos, aprendidos de la cultura y el ambiente familiar, donde recibe constante retroalimentación.

APRENDIZAJE Y MOTIVACION: Teniendo en cuenta algunos conceptos expresados en Bigge y Hunt (1972), cuando se habla de aprendizaje la conducta cambia, pero de esto no se deduce que para que dicho aprendizaje suceda, debe ocurrir un cambio en la conducta observable, o que por un cambio manifiesto en la conducta se puede inferir la naturaleza total del conocimiento que lo provocó. El aprendizaje es un proceso por el que se obtienen o cambian los conocimientos, las perspectivas o formas de pensamiento. La persona interactúa con su ambiente y, en esta interacción, su intelecto es determinante, el cual está caracterizado por la motivación.

La motivación es una especie de persistencia tenaz que se dirige lentamente hacia las metas y hace referencia a las causas principales o fuerzas instigadoras de la conducta dentro de una situación interactiva. Para comprender la motivación es necesario atender los estados de tensión y de curiosidad.

La curiosidad es uno de los motivos intrínsecos para aprender. Brunner (1972), dice a éste respecto, que dicho motivo intrínseco no depende de una recompensa al margen de la actividad que estimula. La recompensa es inherente a la realización de esa actividad o incluso a la actividad en sí misma. Lo que activa y satisface la curiosidad es algo que está íntimamente unido al ciclo de actividad que despierta nuestro interés.

La motivación surge de una situación psicológica dinámica caracterizada por el deseo de una persona de hacer algo. El éxito y el fracaso no son sólo logros, sino que representan la relación entre las ambiciones de una persona y dichos logros. Las metas cambian activamente con cada nueva experiencia. Cuando una persona desarrolla un estado de tensión como resultado de una necesidad insatisfecha, decimos que esa persona está motivada y su objetivo se convierte en la reducción de la tensión que sólo ocurre al quedar satisfecha la necesidad.

La motivación juega un papel medular porque se aprende por la diferenciación, generalización y reestructuración de su persona y de su ambiente psicológico. Se realizan modificaciones en la motivación, pertenencia a grupos, perspectiva de tiempo e ideología para obtener el control personal y del medio circundante. Aquí es necesario destacar otro motivo intrínseco del aprendizaje: El deseo de alcanzar la competencia. El comportamiento que conduce a la comprensión efectiva, a la manipulación y abandono de los objetos, es una conducta dirigida, selectiva y persistente, y si continúa es porque satisface una necesidad intrínseca para entender el medio.

Nos interesamos en aquello en que mostramos capacidad, que alcanzamos cierto grado de competencia. Para lograr este sentido de realización cabal, hace falta una tarea estructurada, es decir, que tenga un principio, un plan y un fin. Cuando no hay una unidad significativa en lo que realizamos y tampoco se cuenta con una forma de saber cómo lo hacemos, no nos esforzamos mucho por sobresalir. La cultura ejerce un papel preponderante en este aspecto, ya que ella influye en la competencia a través de la aprobación. Para que un individuo busque un grupo de referencia determinado, en el alcance de dicha aprobación, realiza el proceso de identificación; o sea, la tendencia de seguir el modelo de algún grupo o persona al que adapta su "yo" y sus aspiraciones. El carácter de la identificación se basa en que ella depende de la misma persona, pues este proceso da al que aprende, el control de los castigos y las recompensas.

En este proceso de identificación, con quienes actúan como "modelos de competencia", se establece una acción recíproca, la cual entraña la necesidad de responder y de obrar conjuntamente con ellos en pos de un objetivo. Es así que se deriva otro motivo intrínseco del aprendizaje: El deseo de aprender. Su origen y recompensa derivan de su ejercicio. Cuando se requiere una acción conjunta o reciprocidad en el logro de un objetivo; se trata de alcanzar una competencia necesaria en el grupo al cual se pertenece.

Derivado del planteamiento anterior, se puede clasificar la motivación en: Intrínseca y extrínseca. Es intrínseca cuando ante la solución de la tensión, la tendencia a la actividad se encuentra en el dominio de la tarea de aprender; es decir, la materia que se aprende proporciona su propia recompensa. Es extrínseca, cuando una persona procura realizar un trabajo de aprendizaje por razones externas a ella.

Partiendo de estos conceptos y al revisar la literatura relacionada con el comportamiento del hombre y su interacción con el medio, dentro de la teoría cognitiva-conductual, se describirán a continuación algunos aspectos filosóficos de la educación, para poder establecer posteriormente, una correlación entre los estilos disciplinarios de los padres y la indefensión presentada por sus hijos.

NEUROSIS Y EDUCACION:

Branden (1980), expone y discute un problema común en la neurosis: El desconocimiento de sí mismo, basado en la división del sentimiento y la razón. Dicha división se ha establecido a través de la educación, cuando su objeto es evitar algunos aspectos de la realidad, como experiencias internas que conllevan emociones sobre valores significativos de esa realidad que ha sido percibida; llegando a perderse así, el sentido de identidad o unidad integral como persona.

A través del desarrollo del hombre, observamos la estrecha relación existente entre educación y neurosis, ya que según el conductismo y el psicoanálisis, las respuestas desadaptadas son aprendidas y se basan en un tipo erróneo de educación, falta de concentración de las necesidades, impulsos e ideas del individuo con la realidad.

Teniendo como plataforma el concepto sobre educación, ya mencionado; el desarrollo de una adecuada salud mental está determinado por:

- 1) Un historial de fracaso en el tratamiento de situaciones que inducen tensión, el cual podría producir expectativas negativas de éxito, al hacer frente a nuevos elementos de tensión.
- 2) Una relación existente entre respuesta y contingencia, la cual no permite el aprendizaje de las aptitudes necesarias para establecer una comunicación adecuada, ni determinar el control conductual.

Una persona neurótica está incapacitada para controlar los sucesos ambientales, es decir, no logra objetividad en las relaciones entre situaciones externas e internas y sucesos conductuales. Por otra parte, el individuo adaptado, percibe adecuadamente los eventos futuros, basándose en su propia realidad conductual y estableciendo contingencias adecuadas para el logro de sus metas. El papel de los padres determina el grado de salud mental, en la medida que se emplee una comunicación descriptiva, un modelamiento congruente con la disciplina del hogar, un ambiente reforzante y una retroalimentación contingente por medio de la educación inculcada en sus hijos.

Aquí es importante recordar lo expuesto por Seligman (1981), al hablar sobre "la danza del desarrollo" y su relación con la educación, en

donde expone que "a algún nivel primitivo, el niño calcula la correlación entre respuesta y resultado: Si la correlación es cero, se desarrollará la indefensión; mientras que si es altamente positiva o negativa, significa que la respuesta funciona y el niño aprende a ejecutar más veces la respuesta o a dejar de hacerla". Ello depende de si el resultado correlacionado es bueno o malo: Hay una sincronía entre respuesta y efecto, aprende que la respuesta funciona. Cuando hay desincronía, el sujeto está indefenso: deja de ejecutar la respuesta y aprende que es inútil responder, ocasionando un decremento en la iniciación de respuestas, una disposición cognitiva negativa, ansiedad y depresión.

Quando un niño es privado de estimulación, también está privado de control sobre ella y no es la privación de la estimulación en sí misma, la que produce tales efectos, sino la privación de la sincronía. La madre es la principal pareja en "la danza del desarrollo" y si ella no facilita esa sincronía a partir de la información proporcionada por las respuestas de los padres a la conducta infantil (independencia entre respuestas voluntarias y acontecimientos ambientales), se desarrolla la indefensión o desamparo aprendido. Es decir, la actitud hacia este fenómeno tiene su fundamento en el desarrollo: Cuando se poseen abundantes sincronías entre las acciones y las modificaciones ambientales, se desarrolla un sentido de dominio y para el aprendizaje de él, es fundamental que la madre actúe en forma responsiva.

Reflexionando sobre esta interrelación conductual que se establece entre madre e hijo, surge la pregunta presentada por Branden (1980): ¿Cómo una persona llega a establecer la disociación entre sentimiento y razón?. Se llega a ello porque muchos padres enseñan a sus niños a reprimir sus sentimientos, repudiando y negando su experiencia y parte de su propia personalidad. Esto se observa en el efecto del "control conductual" y como en la edad infantil, no se tiene todavía un conocimiento conceptual de las propias necesidades ni de la conducta de los adultos, no se comprende el por qué de esa exigencia de cada vez mayor represión, extendiéndose ésta hasta bloquear las capacidades para el dolor y el placer.

Al negarse el aspecto emocional, se suprimen aspectos dolorosos, necesidades legítimas y sentimientos importantes; deteniéndose en su evolución una parte de la personalidad. Su consecuencia en la edad adulta, es que no sólo se ha dañado la vida emocional, sino también el pensamiento y el aspecto intelectual, observándose en la presencia de juicios distorsionados, los cuales obstruyen su afectividad en las relaciones humanas. Si se logra una integración armónica de intelecto y emoción, el hombre podría responder de acuerdo al funcionamiento emocional, aplicando la razón a la esfera emotiva y llegando a un verdadero y auténtico conocimiento de sí mismo.

Este autoconocimiento se logrará desde la infancia mediante un proceso continuo de aprendizaje, el cual se inicia en la autoaceptación personal. Su desarrollo es propiciado a través de la interacción de los padres con sus hijos, quienes permiten al niño verse tal como es,

con sus defectos y cualidades, sin juicios o predisposiciones para que el cambio conductual ocurra en base a la realidad. Así irán surgiendo las actitudes básicas de autovalor y autocompromiso hacia sí mismo, derivadas de la realidad de que se está vivo y consciente de su propia persona, pudiendo autoevaluarse y aceptarse plenamente.

La educación va transformando al niño en el adulto que obtiene paulatinamente una convicción de que se es competente para vivir con plena confianza en el funcionamiento de su aspecto mental y habilidad para comprender y juzgar los factores de la realidad, pudiéndose realizar intelectualmente. Igualmente va adquiriendo la idea de que es valioso para vivir, mediante una actitud afirmativa hacia los propios derechos para existir y ser feliz, así como el respeto de sí mismo derivado de la creencia de que practica las cualidades requeridas en la vida, para disfrutarla plenamente.

Cuando dicha autoaceptación es establecida positivamente, el adulto se acepta tal como es, se permite estar completamente enterado, sin censuras ni interferencias de sus propios pensamientos, sentimientos, emociones, deseos, aversiones y acciones. Es objetivo, acepta responsabilidad por estos aspectos de la personalidad, conociéndolos como propios y aceptándolos como expresiones de sí mismo en el tiempo en que ocurrieron. Investiga la experiencia propia, nunca con aprobación o desaprobación, pero sí con el interés del conocimiento para superar sus errores.

PAPEL DE LOS PADRES EN LA AUTOACEPTACION:

Los padres pueden enseñar a sus hijos a que éstos manifiesten abiertamente sus sentimientos o a reprimirlos, generando un establecimiento positivo o negativo de la autoaceptación, respectivamente. Pueden permitir que sean auténticos, dejándolos expresarse libremente, sin censurarlos o "controlarlos", dentro de un clima afectivo; o pueden distorsionar su desarrollo limitándolos a través de una estricta rigidez, donde reine el miedo y no el amor.

Mediante la retroalimentación, los adultos construyen la autoaceptación en sus hijos. Clarke (1978), ha clasificado la retroalimentación que proporcionan los padres en cuatro tipos:

1) Nutricional: Se caracteriza por ser gentil, cariñoso y tolerante. Es quien da amor y permite amar, ser amado, cambiar y obtener éxito en las experiencias diarias de la vida.

2) Estructural: Se basa en la ética y tradición. Establece límites, demanda ejecución y brinda herramientas. A su vez, protege, dice cómo hacer las cosas bien, cómo cambiarlas y cómo triunfar.

3) Engolosinador: Es meloso y seductor. Expresa su complacencia con aire de superioridad o arrogancia y permite que se falle.

4) Crítico: Es desagradable, perjudicial, censurador, humillador y desalentador. Dice como fallar.

De acuerdo con esta clasificación de la retroalimentación de los padres, se puede decir que el estilo educativo positivo comprende a los tipos nutricional y estructural; mientras que el tipo negativo, abarca al engolosinador y al crítico.

Dependiendo del estilo de retroalimentación utilizado por los padres, el niño desarrollará una auténtica o falsa autoestima. Dicho proceso se basa en el papel ejercido por aquellos a través de la educación y la evolución de la propia aceptación. Una vez obtenido el sentido de responsabilidad de sí mismo, se irá generando el autoconocimiento que permite actuar en base a la realidad percibida disponiéndose o no al cambio y a la realización personal, sin o con empleo de censuras o autoevaluaciones del "yo". Este autoconocimiento lo va reflejando sobre su propia conducta mediante la interrelación con el medio para producirse o no la convicción de que se es capaz y valioso para vivir o sea la aceptación de sí mismo y el sentido de autoestima personal.

Al hablar sobre la autoestima, se recuerda a Branden (1980), quien la define como el resultado psicológico del interés hacia el conocimiento de los intentos para comprender los factores de la realidad y su relación con la vida misma, acciones, necesidades y hechos, aún los de la experiencia interna. Cuando no hay orientación hacia una meta específica, se busca el conocimiento de la realidad durante un proceso continuo entre organismo y ambiente y, en esta interacción, se produce ese sentido de eficacia, poder y valor, significativo de autoestima.

La autoestima es saludable cuando se inicia con el autoconocimiento, mediante una actitud de aceptación de la propia persona. El hombre con una salud mental bien desarrollada, se conduce como un complejo integrado de funciones y estructuras organizadas, de acuerdo a una meta, necesidad o ley, que opera como principio unificador: El conocimiento y la prueba de sus resultados contra la realidad observada. En dicha forma, la integración de sus experiencias, protege su bienestar dentro del dominio de la responsabilidad y al mismo tiempo, madura para conceptualizar el autoconocimiento, siendo capaz de reflejarlo sobre su propia conducta: El conocimiento orienta y facilita la organización o integración del saber, el juicio y la asimilación de la experiencia diaria de la vida en el hombre.

El niño incrementa el conocimiento no implícito de responsabilidad para regular su actividad mental, generando dirección y estableciendo elecciones; discriminando entre un estado de confusión y otro de claridad mental, para cambiar del uno al otro; reflejando el papel que razón, comprensión y realidad ocupan en un intelecto. De ésta forma, se genera la autoconfianza, la cual consiste en la seguridad de que se puede pensar, juzgar y conocer lo correcto e incorrecto; el conocimiento de que los hechos no tienen más valor o consideración que la propia realidad.

Este hecho voluntario de pensar o ir de la confusión a la claridad mental, es el acto básico del hombre y encierra tres alternativas fundamentales, las cuales determinan una auténtica salud mental:

- 1) Activar y derivar un enfoque mental objetivo, mediante la precisión y claridad de su pensamiento.
- 2) Diferenciar entre conocimientos y sentimientos, dejando que su juicio sea dirigido por su intelecto y no por sus emociones.
- 3) Ejecutar un acto independiente del análisis de la verdad o falsedad, bondad o maldad de cualquier aspecto.

Con relación a este proceso del pensamiento y el desarrollo de la autoestima, Seligman (1981), expresa que el hombre necesita autoconfianza y autorespeto para sobrevivir, porque actúa de acuerdo a los valores conocidos, con el objeto de detectar los beneficios de su acción. Así mismo, dice que el sentido de utilidad, dominio o autoestima no se regalan, sino que se obtienen a través de un proceso de aprendizaje continuo. Si se dan gratuitamente dejan de ser significativos y ya no contribuyen a la dignidad, fuerza y valía individual.

Teniendo como base que la autoestima es la suma integrada de autoconfianza y autorespeto, la cual da al hombre un arma para tratar los errores al identificar los hechos, así como los problemas; se puede identificar la consecuencia más desastrosa de la falsa autoestima: La disminución de eficacia de los procesos del pensamiento. Respecto a esto, Branden (1980), opina que ello ocurre porque su conciencia está dominada por el miedo. En esta forma, el hombre se ve desesperado e inepto y sus acciones tienden a confirmar su autoimagen negativa. Es decir, la falsa autoestima es una pretensión irracional de autovalor, la cual es protectora porque disminuye la ansiedad y presenta una seguridad que es mantenida por evasiones, represiones y negociaciones de ideas y sentimientos, cambiando los valores significativos para el logro del aprecio personal.

Teniendo presente lo anterior, podemos expresar que en la falsa autoestima, hay oposición entre la percepción de la realidad, la conservación de la autoestima y una motivación basada en el miedo.

Aquí se opta por tres posibilidades:

- 1) Actuar intelectualmente dentro de un nivel de desorganización, en un estado de pasividad e indiscriminación.
- 2) Suspender su actividad mental bajo la presión de fuertes emociones.
- 3) Aceptar una pasividad crítica, dentro de la cual toma las opiniones y juicios de otros, sustituyendo sus propios conceptos por aquellos.

Al revisar estos conceptos, concluimos que si el ser humano no posee autoconfianza y autorespeto, está condenado a la ansiedad, desesperanza o desamparo aprendido. Aparecen entonces, los llamados "valores defensivos", que van a sostener una falsa autoestima, experimentados como sustitutos de racionalidad y desviaciones contra la ansiedad. El valor por sí mismo, puede no ser irracional; lo que es malsano es su motivación de elección, aunque en la mayoría de las veces puede ser negativo en ambos aspectos.

Una característica significativa de los valores defensivos es la compulsividad de no razonar, persistiendo en ellos con gran tenacidad y fanatismo, fundamentando la esencia de la vida en ellos porque se carece de autoestima. Mientras que en contraposición, un hombre psicológicamente sano, basa su autoestima en el uso de su mente, incrementando el control sobre su existencia por la elección de valores que demandan constante crecimiento intelectual.

El número de valores defensivos es ilimitado y generalmente, conservan un alto respeto dentro de la cultura en la cual la persona vive. Por ejemplo, una mujer sin autoconfianza y que busca vivir en el papel de "madre abnegada" por sus hijos, exige que éstos le profesen un amor ilimitado, de tal forma que este amor, actúe como una vacuna del "yo" o identidad personal que no posee.

Dichos valores defensivos o falsa autoestima, se desarrollan en forma gradual y lenta, disminuyendo progresivamente la energía e incrementando la fatiga, depresión y síntomas somáticos menores, hasta llegar a la crisis, la cual casi nunca ocurre "explosivamente". De aquí surge el hecho de que el desarrollo del ser humano, debe estar basado en una evaluación saludable de su propia persona para obtener una madurez cada vez más completa y auténtica.

Ellis (1979), habla sobre el valor del ser humano y dice que la autoestimación es extraordinariamente importante y que un individuo, al denigrarse o con una imagen pobre de sí mismo, perjudica su propio funcionamiento normal. Una de las principales funciones de la psicoterapia es incrementar ese autorespeto o sentido de identidad, ya que al "demostrar" insistentemente su valor para obtener aprobación de los demás, llega a despersonalizarse haciendo lo que cree que los demás esperan de él.

CONDICIONES BÁSICAS DE LA AUTOESTIMA. PAPEL DE LOS ADULTOS Y PADRES:

Según Branden (1980), las condiciones básicas para el desarrollo de una autoestima saludable son:

1) Intención de comprender o deseo de claridad para captar las fallas del conocimiento: Determina la salud mental y da fuerza al crecimiento intelectual y depende de la amplitud del intelecto del hombre, lo cual requiere identificación e integración mental de sus aptitudes y aprendizajes. Desafortunadamente, esto no es tomado muy en cuenta, ya que algunas veces se "ajusta" el sentido de vivir dentro de un universo incomprensible, en el cual la autoconfianza cognitiva es imposible. Por ejemplo un descuido voluntario sobre el niño o apatía por generar energía para el pensamiento, así como una actitud irresponsable de pasividad y dependencia. Otras veces, por el deseo del niño de lograr indulgencia en peticiones o acciones irracionales, lo cual requiere una actitud de evasión en donde la intención de comprender se suspende.

Un niño que choca constantemente con la irracionalidad humana y con la cual, él no sabe como actuar; puede sentir el mundo a su alrededor en forma incomprensible, contradictorio y opresivo. Después de un número de sucesos inesperados comprende estas conductas y acepta la reprobación, tornándose en sentimiento de desesperanza. El niño es vulnerable porque no es capaz de reconocer que sus mayores son irracionales. No puede entender sus motivos, sabe que ellos tienen más información que él, pero se siente miserable y desesperado, siente que hay cosas erróneas, tanto en los adultos como en él mismo o en los sucesos.

El hombre controla su actividad y crecimiento mental por las metas que se señala. Si retiene la intención de comprender y considera la eficacia cognitiva como un absoluto, activará un proceso de crecimiento y desarrollo en el cual fortalecerá continuamente su poder mental. Pero si abandona la intención de comprender, su mente reaccionará de acuerdo a ello: No continuará el ascenso hacia altos niveles de eficacia cognitiva. Sin conceptos y principios, no ocurre el proceso de integración y sin éste la comprensión es imposible.

La conceptualización o pensamiento basado en principios, a través de claridad cognitiva propia de la intención de comprender, es la característica básica de la madurez psicológica, lográndose la auténtica autoestima: Es decir, la condición básica para alcanzar autoestima es la preservación de la intención de comprender en cada aspecto de la vida.

R) Falta de sincronía entre mente y emociones: Pone al hombre frente a la encrucijada de seguir su racionalidad o sus emociones. Un hecho muy importante que se puede aprender en la niñez es que las emociones no son guías adecuadas de sus acciones. La habilidad para distinguir entre conocimiento y sentimiento es un elemento esencial en el proceso de maduración de la salud mental, lo cual es vital para el logro y preservación de autoestima.

La razón es un elemento activo de iniciación voluntaria, mientras que las emociones son reacciones pasivas o producto automático de integraciones subconscientes, las cuales pueden no ser apropiadas a la realidad. El juzgar la propiedad o validez de sus respuestas emocionales, es una de las tareas propias de la razón del hombre. Una salud autoregulada no conlleva represión, ni se basa en considerar las emociones como menos importantes. Consiste en reconocer que las emociones son eficaces consecuencias de juicios de valor y corresponden con el conocimiento de la naturaleza de estos juicios y el grado de su validez en un contexto dado. Esta es la actitud de autoregulación racional que conduce a una adecuada salud de tipo emocional.

Una emoción importante de ser considerada es el miedo, la cual por sí misma, no es anormal o patológica. En muchos momentos tiene un valor definitivo, es decir, puede activar al hombre a cuidarse de algún daño, lo cual es muy importante para la salud mental. En la infancia

se experimenta cierta cantidad de miedo, cuando se está conociendo el mundo a su alrededor y se observa lo extraño. El logro de una completa madurez depende de la actitud adoptada para proceder con el miedo. Dicha actitud depende de preservar el sentido de eficacia, el valor de autoconfianza como una meta que considera temporal el estado de miedo.

Estos requisitos para el desarrollo de una autoestima saludable, es decir, la intención de comprender y la supremacía del juicio racional sobre el emotivo, así como la diferenciación de estos dos elementos y la aplicación de la motivación por la confianza; comprenden un profundo respeto por los hechos (sentido de realidad y objetividad), un reconocimiento de que la realidad es absoluta y no se evade y que se percibe la responsabilidad primaria de la conciencia. Juzgar lo que es verdadero y lo que es falso, por el sentido independiente de la propia mente, o pasar a otros la responsabilidad de conocer y evaluar sin criticar y aceptar sus veredictos, es un aspecto decisivo en el logro de la autoestima. Implícito a esta elección está la de aceptar o rebelarse contra la naturaleza del hombre como un ser racional que puede sobrevivir por el uso de su intelecto. Se puede o no responder con miedo a la responsabilidad de pensar y autorealizarse intelectualmente.

En un hombre con verdadera autoestima, tanto en sus relaciones humanas como en el trabajo; la confianza, eficacia y amor por la existencia, son base y motor de sus metas, valores y conducta; mientras que en otro con falsa autoestima sería el miedo. El principio que distingue la motivación básica de un individuo con auténtica autoestima de la de otro con falsa autoestima, es el AMOR contra el MIEDO: Amor por sí mismo y por la existencia, contra el miedo de que uno es inepto para vivir. Este principio de motivación por la confianza y el amor, lo dan los padres con un estilo educativo positivo, a través de las interrelaciones cotidianas con sus hijos.

DESAMPARO, DESESPERANZA APRENDIDA O INDEFENSIÓN. SU EVOLUCIÓN Y CONCEPTO.

Tomando como punto de apoyo, la descripción del proceso de aprendizaje en la psicoterapia, según Rogers (1974): "Intento por sacar a flote el "yo" interno y la completa autenticidad del ser humano"; las características del individuo al sufrir este proceso, se asemejan a lo mencionado por Branden (1980) y Ellis (1979), lo cual determina que el aprendizaje a través de la vida, como proceso dinámico haga funcionar plenamente al progreso o crecimiento intelectual.

Partiendo de dichos enunciados sobre el aprendizaje, se deriva el significado del fenómeno "indefensión, desamparo o desesperanza aprendida" y considero lo expuesto por Barclay (1976), al hablar de la emoción de "pesar", quien dice que dicha emoción se asocia con la pérdida de fuentes importantes de satisfacción de las necesidades o con una disminución súbita en los niveles de reforzamiento disponible. Una esquematización de esta definición, podría ser la siguiente:

PERDIDA.....PROTESTA.....DEPREISION.....RECUPERACION

Desamparo, desesperanza
aprendida o indefensión

En el período de protesta, hay hiperactividad, enojos fáciles y crisis de llanto y gritos, los cuales van disminuyendo paulatinamente, para manifestarse poco después la desesperación o desamparo aprendido, a través de la indiferencia y desinterés por el entorno, tristeza y abatimiento, acompañados de sentimientos de miseria y desvalía, aprendiendo que todo lo que se haga o se intente hacer es en vano para la consecución de los fines o metas perdidas.

Seligman y Maier (1967) experimentaron con perros para demostrar el desamparo aprendido por medio de un choque eléctrico inevitable. Luego de la presentación de dicho choque, los animales fueron incapaces de aprender una simple respuesta para evitar el choque eléctrico: Aprendieron a responder a la tensión (choque eléctrico) con un abandono pasivo (desesperanza aprendida o indefensión).

Tomando lo expresado por Seligman (1981), la indefensión es el estado psicológico que se produce frecuentemente cuando los acontecimientos son incontrolables:

Un acontecimiento es incontrolable cuando no podemos hacer nada para cambiarlo, cuando hagamos lo que hagamos siempre ocurrirá lo mismo. El curso de los acontecimientos es incontrolable; el resultado es independiente de todas las respuestas voluntarias. Las respuestas voluntarias son aquellas respuestas que pueden ser modificadas por la recompensa y el castigo.

Es importante tener presente que la respuesta condicionada no controla el resultado o suceso y lo que define una experiencia refleja o pavloviana de una voluntaria u operante, es la indefensión.

Una vez aprendido que las respuestas son seguidas sólo intermitentemente por un resultado, la conducta se vuelve muy resistente a la extinción; es decir, se aprende el "a veces" o el "quizá" igual que el "siempre" o el "nunca": Aprendizaje probabilístico.

En el reforzamiento parcial nunca se obtiene el resultado o consecuencia conductual cuando no se realiza la respuesta. Aún así, también los organismos capaces de aprender adquieren el conocimiento de que se producen resultados cuando no se emite una determinada respuesta: Es el llamado "reforzamiento diferencial de otra conducta". Se puede no responder y ser reforzado, o se puede no responder y no ser reforzado: Esto es básicamente lo que significa "independencia de respuesta"; es decir, se aprende por separado acerca de las consecuencias de responder y de no responder.

Cuando la probabilidad de un resultado es la misma, ocurra o no una determinada respuesta, el resultado es independiente de esa respuesta. Si esa respuesta es voluntaria, el resultado es incontrolable.

En el caso contrario, si al ocurrir una respuesta la probabilidad de un resultado es diferente de su probabilidad cuando la respuesta no ocurre, entonces el resultado es dependiente de esa respuesta y es controlable.

Se concluye que se está indefenso frente a un determinado resultado, cuando éste ocurre independientemente de todas sus respuestas voluntarias. Así mismo, no sólo se puede aprender que la conducta produce un resultado con una cierta probabilidad y que no responder, produce otro resultado con otra determinada probabilidad; sino que también se puede aprender que los dos tipos de contingencias conductuales ocurren juntas. Esto implica extraer una estimación global de la contingencia, obteniendo el aprendizaje de que unos acontecimientos son independientes de las respuestas. Es decir, aprender que una respuesta controla un resultado, conlleva el aprendizaje de que ^{hay} otras respuestas que no lo controlan.

También se puede aprender cuándo un resultado es incontrolable. Sin embargo, Skinner (1948) argumenta que sólo cuentan aquellos momentos en que el reforzamiento sigue a la respuesta; las presentaciones del reforzador sin ir precedido de la respuesta no debilitan a ésta. No se puede aprender que el reforzador es independiente de toda conducta que se realice. Si bien es indudable que la conducta supersticiosa ocurre en el hombre, los resultados obtenidos con el experimento de las palomas, citado por Skinner, tienen una escasa generalidad, pudiendo ser más un caso de condicionamiento clásico que de condicionamiento instrumental basado en el reforzamiento:

Son respuestas involuntarias y específicas de la especie, igual que cuando un perro se relame cuando anticipa la llegada de la comida.

En circunstancias muy específicas, la presentación independiente de resultados puede llevar al condicionamiento clásico de las respuestas ya desarrolladas, propias de la especie. Tales respuestas pueden ser confundidas fácilmente con respuestas instrumentales "supersticiosas". Sin embargo, el resultado es la indefensión, sin dar signos de haber aprendido una conexión supersticiosa entre respuestas y reforzadores y se aprende a ser pasivo.

Seligman (1981) dice que cuando alguien se enfrenta a algún acontecimiento que es independiente de sus respuestas; es decir, la probabilidad del resultado es la misma, ocurra o no la respuesta se produce aprendizaje. En lo conductual, esto tenderá a disminuir la iniciación de respuestas para controlar el resultado; en lo cognitivo, producirá la creencia en la ineficacia de las respuestas y dificultará el aprender que las respuestas son eficaces; mientras que en lo emocional, cuando el resultado es traumático, producirá una intensa ansiedad seguida de depresión.

Lo anterior está directamente relacionado con el hecho de aprender que existe independencia entre una respuesta y un resultado, formándose expectativas al respecto. Esto se observa en el experimento con perros ya citado, (Seligman y Maier, 1967), en donde los animales aprendieron que responder es superfluo, formando a consecuencia de ello la expectativa de que en el futuro también sería inútil responder a las descargas.

Es así que Seligman (1981), propone tres elementos fundamentales en el fenómeno de la desesperanza aprendida o indefensión:

- | | | |
|--|--|---------------|
| (1) Información sobre la contingencia. | (2) Representación de la contingencia. | (3) Conducta. |
|--|--|---------------|



Lo primero que ocurre es la información acerca de la contingencia existente entre una respuesta y un resultado. Esta información es propiedad del ambiente del organismo, no del perceptor. Ella debe ser procesada y transformada en una representación cognitiva de la contingencia; es decir, una expectativa de que respuesta y resultado son independientes. Esta expectativa es la condición causal del debilitamiento motivacional, cognitivo y emocional que acompaña a la indefensión y no las condiciones objetivas de controlabilidad; ya que tanto la incontrolabilidad como la controlabilidad reales pueden producir expectativas idénticas.

Perturbaciones Motivacionales:

En una situación traumática, el incentivo para iniciar respuestas tiene esencialmente un origen: La expectativa de que responder producirá alivio. Cuando se ha aprendido que el alivio es independiente de la respuesta, dicha expectativa se ve negada y, por lo tanto, la iniciación de respuestas disminuye: Las respuestas voluntarias precisan de incentivo y en ausencia de éste, no se producen Aquellas.

Los seres humanos pueden estar en uno de estos dos estados:

- 1) Realizando respuestas voluntarias,
- 2) Haciendo absolutamente nada.

El incentivo que debe estar presente para que ocurra la conducta, se observa en forma de expectativa de que la respuesta puede ser eficaz. En ausencia de tal expectativa; es decir, cuando se cree que responder es inútil, no ocurrirá la conducta.

Perturbaciones Cognitivas:

El haber aprendido que un determinado resultado es independiente de una respuesta, hace más difícil aprender luego, que las respuestas producen ese resultado. La independencia entre conducta y resultado, se aprende activamente y, al igual, que cualquier otra forma de aprendizaje activo, interfiere con el aprendizaje acerca de las contingencias contrarias (interferencia proactiva).

El aprendizaje acerca de dicha independencia, es sólo un caso especial del aprendizaje sobre la independencia de dos acontecimientos: Kessler y Shepp (sin fecha), citados en Seligman (1981); en un experimento sobre aprendizaje discriminativo, a través de unos problemas en los que "izquierda-derecha" era relevante a unos niños, para quienes esta dimensión había sido irrelevante en anteriores situaciones; se comparó su capacidad para aprender con un conjunto de grupos de control. Estos niños fueron los más lentos en aprender que "izquierda-derecha" era la dimensión correcta, en comparación con los grupos que no habían sido expuestos a esa dimensión (grupos de control). Se demostró que los niños aprenden activamente, que no sirve de nada responder a la dimensión irrelevante, y que al cambiar la regla es más difícil descubrir que esa es la dimensión adecuada.

Perturbaciones Emocionales:

Cuando un acontecimiento traumático ocurre por primera vez, produce un estado de intensa emocionalidad llamado "miedo". Este estado persiste hasta que ocurre uno de los siguientes hechos: Si el sujeto aprende que puede controlar el trauma, el miedo disminuye y puede llegar a desaparecer por completo; pero si el sujeto aprende que no puede controlar el trauma, el miedo decrecerá y será sustituido por la depresión.

Se ha hablado de la necesidad o impulso de dominar los acontecimientos ambientales, para lo cual White (1959) propuso el concepto de "competencia" expresando como ejemplo el hecho de que los niños pequeños no están motivados en el juego por impulsos "biológicos" sino por un impulso de "competencia" o resistencia a la coacción, el cual es un impulso a evitar la indefensión y que se deriva de la premisa emocional de los supuestos teóricos de este fenómeno. Como estar indefenso suscita miedo y depresión, la actividad que la evita consecuentemente, también elude esos estados emocionales aversivos.

Resumiendo, la teoría de la indefensión se basa en que la expectativa de un resultado determinado, es independiente de la conducta y está caracterizada por los siguientes aspectos:

- 1) Reduce la motivación para controlar ese resultado.
- 2) Interfiere el aprender que las respuestas controlan el resultado.
- 3) Si el resultado es traumático, produce miedo durante el tiempo que el sujeto no esté seguro de la controlabilidad del resultado y luego aparece la depresión.

DESESPERANZA APRENDIDA: CRITICA Y REFORMULACION.

Abramson, Seligman y Teasdale (1978) exponen una reformulación a la teoría del desamparo aprendido o indefensión, fundamentando su crítica en dos grandes problemas que posee la hipótesis anterior:

- 1) No distingue entre los casos en los cuales los sucesos son incontrolables para toda la gente y los casos en los cuales ellos, son incontrolables sólo para alguna gente: Desesperanza universal y desesperanza personal.
- 2) No explica cuándo la desesperanza es general o específica, o cuándo crónica o aguda.

Los autores antes mencionados, discuten aspectos atribucionales y efectos de la incontrolabilidad sobre las deficiencias de la desesperanza y la autoestima en el ser humano. Un suceso es incontrolable para un individuo, cuando su ocurrencia no está relacionada con el respondimiento; es decir, si la probabilidad de un suceso es la misma en donde se den o no ocurrencias conductuales, entonces el suceso es independiente de esa respuesta: Cuando esto es verdad para toda la conducta voluntaria, el suceso es incontrolable para el individuo. Cuando se emite una respuesta, si la probabilidad del suceso es diferente cuando la respuesta no se efectúa, entonces el suceso es dependiente de esa respuesta y es controlable.

Se puede decir, en base a lo anterior, que no se hace distinción entre los casos en los cuales:

- 1) Un individuo carece de requisitos controladores de la conducta que son evaluables por los demás: Desesperanza personal.
- 2) Tanto la persona, como los que le rodean, no poseen respuestas controlables: Desesperanza universal.

Al percibirse que los actos no son contingentes al suceso deseado, se hace una atribución para dicha percepción de no contingencia. Esta atribución dirige al sujeto a una suposición de no contingencia entre la conducta futura y el suceso; ocasionando los síntomas de desesperanza aprendida, como una consecuencia de la suposición de que sus respuestas futuras podrían ser inútiles en la obtención del éxito:

No contingencia objetiva.....Percepción de no contingencia presente y pasada.....Atribución para no contingencia presente y pasada.....
 ...Suposición de no contingencia futura.....Síntomas de desesperanza aprendida o indefensión.

En la teoría anterior, existe vaguedad al no especificarse las condiciones bajo las cuales una percepción de no contingencia de los sucesos (orientada al presente o pasado), fué transformada dentro de una suposición en que esos sucesos podrían ser no contingentes (orientada al futuro). La atribución que el individuo hace para la no contingencia entre sus actos y sucesos, en el aquí y ahora, es considerada como un determinante de sus suposiciones subsecuentes para no contingencia futura.

DESESPERANZA APRENDIDA: CRITICA Y REFORMULACION.

Abramson, Seligman y Teasdale (1978) exponen una reformulación a la teoría del desamparo aprendido o indefensión, fundamentando su crítica en dos grandes problemas que posee la hipótesis anterior:

- 1) No distingue entre los casos en los cuales los sucesos son incontrolables para toda la gente y los casos en los cuales ellos, son incontrolables sólo para alguna gente: Desesperanza universal y desesperanza personal.
- 2) No explica cuándo la desesperanza es general o específica, o cuándo crónica o aguda.

Los autores antes mencionados, discuten aspectos atribucionales y efectos de la incontrolabilidad sobre las deficiencias de la desesperanza y la autoestima en el ser humano. Un suceso es incontrolable para un individuo, cuando su ocurrencia no está relacionada con el respondimiento; es decir, si la probabilidad de un suceso es la misma en donde se den o no ocurrencias conductuales, entonces el suceso es independiente de esa respuesta: Cuando esto es verdad para toda la conducta voluntaria, el suceso es incontrolable para el individuo. Cuando se emite una respuesta, si la probabilidad del suceso es diferente cuando la respuesta no se efectúa, entonces el suceso es dependiente de esa respuesta y es controlable.

Se puede decir, en base a lo anterior, que no se hace distinción entre los casos en los cuales:

- 1) Un individuo carece de requisitos controladores de la conducta que son evaluables por los demás: Desesperanza personal.
- 2) Tanto la persona, como los que le rodean, no poseen respuestas controlables: Desesperanza universal.

Al percibirse que los actos no son contingentes al suceso deseado, se hace una atribución para dicha percepción de no contingencia. Esta atribución dirige al sujeto a una suposición de no contingencia entre la conducta futura y el suceso; ocasionando los síntomas de desesperanza aprendida, como una consecuencia de la suposición de que sus respuestas futuras podrían ser inútiles en la obtención del éxito:

No contingencia objetiva.....Percepción de no contingencia presente y pasada.....Atribución para no contingencia presente y pasada.....
 ...Suposición de no contingencia futura.....Síntomas de desesperanza aprendida o indefensión.

En la teoría anterior, existe vaguedad al no especificarse las condiciones bajo las cuales una percepción de no contingencia de los sucesos (orientada al presente o pasado), fué transformada dentro de una suposición en que esos sucesos podrían ser no contingentes (orientada al futuro). La atribución que el individuo hace para la no contingencia entre sus actos y sucesos, en el aquí y ahora, es considerada como un determinante de sus suposiciones subsecuentes para no contingencia futura.

Con ello se determina la generalidad, cronicidad y sintomatología del desamparo aprendido, de tal forma que se puede clarificar el rol de la atribución en la producción de síntomas y la distinción entre desesperanza personal y desesperanza universal:

El desamparo personal comprende una suposición de baja eficiencia junto con una alta expectativa del suceso o éxito. Las respuestas son invaluable para la persona y ésta realiza atribuciones internas. El desamparo universal, comprende una suposición de baja ocurrencia del éxito o suceso, ya que ninguna respuesta lo produce. La persona efectúa atribuciones externas para los fracasos.

La distinción entre estos dos tipos de indefensión, se aclara en relación a la incontrolabilidad del fracaso: El éxito se refiere a la obtención de un suceso deseado; mientras que el fracaso, a la no obtención de ese suceso. El término fracaso no abarca todos los casos de incontrolabilidad, además de que fracaso e incontrolabilidad, desde el punto de vista atribucional, no son sinónimos; ya que fracaso es una subsecuencia de incontrolabilidad que envuelve sucesos malos. La gente dice que está fracasada cuando prueba alcanzar una meta sin resultado alguno y atribuye esto a un factor interno. Entonces fracaso significa la subsecuencia de la indefensión universal que envuelve pruebas inútiles para lograr el éxito.

Así mismo, se encuentra una distinción final entre indefensión personal y universal: La baja autoestima. Los individuos que creen que los sucesos deseados no son contingentes con su propia conducta, ni con la de quienes le rodean o sólo es contingente a estos últimos, podrían presentar baja autoestima. Un aspecto importante que se debe destacar es el hecho de que la baja autoestima, sólo ocurre en la desesperanza personal; mientras que en la indefensión universal, no se presenta. (Abramson, 1977).

Las deficiencias del desamparo son algunas veces muy generales y otras más específicas, también su tiempo de curso varía de individuo a individuo, pudiendo ser crónicas o transitorias. En igual forma, estas deficiencias podrían descubrirse en una situación, si las respuestas requeridas para los sucesos deseados son similares a donde el aprendizaje original ocurrió. Se deriva entonces, la globalidad; es decir, cuando las respuestas depresivas son diferentes o cuando son ampliadas a otros estímulos alternantes al primer aprendizaje: Se asume una interferencia proactiva o retroactiva, la cual puede o no persistir.

La dimensión estable-inestable es ortogonal a la dimensión interno-externo:

Cuando un suceso negativo ocurre, se puede atribuir a:

- 1) Carencia de habilidad (factor interno-estable).
- 2) Ausencia de efecto (factor interno-inestable).
- 3) Dificultad de la tarea (factor externo-estable).
- 4) Falta de suerte (factor externo-inestable).

En las áreas global-específica e interna-estable, también se

encuentra la ortogonalidad:

Las atribuciones globales implican que cuando el individuo confronta nuevas situaciones, el suceso podría ser otra vez independiente de su conducta. Por ejemplo, en un examen escolar, si alguien decide que su puntuación fué pobre debido a la carencia de inteligencia (interno, estable, global); debido a la condición saludable de su organismo (interno, inestable, global); debido a pruebas mal realizadas o deficientes (externo, estable, global); o porque es un día sin suerte (externo, inestable, global); los sucesos podrían ser independientes de sus respuestas, apareciendo la indefensión.

La atribución a los factores de estabilidad, se dirige a las deficiencias crónicas porque ellos implican que el individuo podría carecer del control conductual, tanto en el presente como en el futuro: Mientras que si la atribución es de inestabilidad, no necesariamente ocurrirá el desamparo. Se señala que al realizar atribuciones internas, se observan deficiencias en la autoestima, no detectándose éstas cuando se efectúan atribuciones externas.

La intensidad de autoestima disminuida, así como los cambios afectivos, se pueden incrementar con la certeza e importancia del evento. Si las atribuciones son globales e inestables, la persona se podría ver desesperada en un futuro distante e inmediato. Estas suposiciones podrían incrementar la intensidad de baja autoestima y deficiencias afectivas. Si las atribuciones son internas, se pueden tornar estas carencias más severas y más, si también son estables y globales.

Estas dimensiones atribucionales, son importantes para explicar cuándo la generalización de suposición de no contingencia es inapropiada y amplia en su ocurrencia. Una transferencia de desamparo, se puede observar cuando la atribución se debe a factores globales y estables. Alternativamente, la atribución de indefensión a factores específicos e inestables predice una clara transferencia.

Es así, que surge la siguiente pregunta: ¿La hipótesis reformulada es congruente con la evidencia experimental sobre el desamparo aprendido en humanos? La reformulación sobre la indefensión, cubre tres clases básicas de evidencia:

1) Deficiencias producidas por la desesperanza aprendida: La atribución de generalidad es clave, ya que este fenómeno se puede prevenir y revisar conjuntándolo a través de la experiencia con el éxito. Es decir, éste no tiene efecto para una atribución variable a lo largo de la dimensión interna-externa. También es probable que el éxito modifique la atribución global-específica. La experiencia de éxito inicial puede hacer la atribución menos global y menos probable de ocurrir en otras situaciones, presentándose la inmunización.

2) Evidencias atribucionales: Las deficiencias de ejecución pueden ocurrir en casos de desesperanza personal y universal, así como en los casos en los cuales la gente supone que los sucesos son independientes de sus respuestas. La atribución de desesperanza a factores específicos

o inestables, puede ser menos probable de guiar a deficiencias de ejecución que una atribución de factores estables o globales.

3) Expectativas de destreza o azar: En tareas de destreza, la suposición para sucesos futuros incrementa un menor seguimiento exitoso y/o de fracaso para los sujetos desesperados, en comparación con los que no lo están. Esto se interpretó como la presencia de una tendencia general de la indefensión a percibir como independientes el respondimiento y los sucesos sobre las tareas de destreza. Se asume que en este índice, media la deficiencia central del fenómeno estudiado: Se perciben tareas de destreza como si ellas fueran de azar.

La suposición de cambio no es un índice directo de las expectativas acerca de las contingencias respuesta-evento. La dimensión atribucional de estabilidad más que el enfoque de control, es el determinante primario de las suposiciones de cambio: Se realizan pequeñas expectativas de cambio cuando se atribuye a los sucesos factores inestables y grandes expectativas de cambio, cuando se atribuye a los sucesos factores estables. Los sucesos pasados son buenos predictores de los futuros, sólo cuando ellos son causados por factores estables. El examen de los cambios de suposición sobre tareas de azar y destreza, no es una forma directa de probar la indefensión, dichos cambios son sensibles a la dimensión atribucional de estabilidad y no a las suposiciones sobre contingencias entre respuesta y suceso.

PARALELO ENTRE DESESPERANZA APRENDIDA Y DEPRESION.

Maser y Seligman (1977) opinan que cuando un acontecimiento expone experiencias aversivas incontrolables que interfieren con el aprendizaje de escape y evitación de dichas experiencias, se habla de indefensión, desamparo o desesperanza aprendida. Su primer síntoma conductual consiste en deficiencias en las respuestas iniciales por una disminución de la motivación, mientras que retroalimentación y conducta son observadas como independientes, interfiriendo ésto en el aprendizaje posterior de que las respuestas controlan el reforzamiento.

Estos autores establecen un paralelo entre la depresión y el desamparo aprendido, con el objeto de que este último, presente una comprensión más acertada de la depresión reactiva o causada por el ambiente y no por eventos internos.

Sus similitudes son observadas en cuatro áreas específicas, basándose en el hecho de que el responder es efectivo para obtener retroalimentación, tomándolo como aspecto central en la terapia exitosa de la depresión y el desamparo aprendido:

1) SINTOMAS: Al hablar de la desesperanza aprendida, se puede decir que hay mayor daño en el aprendizaje, al percibir que la conducta es determinada por fuerzas externas, ajenas al propio control; es decir, existe un reforzamiento no contingente respecto a la ejecución o

importancia de la tarea. La inhabilidad para controlar el trauma no sólo se presenta al escapar del evento aversivo, sino que también interfiere con otros tipos de conductas de adaptación.

Dentro de la pasividad y retardo en el aprendizaje de conductas de ayuda, existen dos características comunes al desamparo aprendido y a la depresión:

- 1) Un tiempo de curso o interferencia permanente o transitoria con el escape y la evitación, lo cual se traduce en una deficiencia de la actividad motora inicial o pasividad.
- 2) Estimulación fisiológica cerebral o excitación neuronal.

Otros síntomas comparados dentro de estos dos fenómenos son:

1) **Disminución de respuestas iniciales:** Conlleva aislamiento, bajo volumen de voz, sentimientos de no ser capaz de actuar, disminución de energía e interés, dificultad de concentración, baja motivación, inhabilidad e irresponsabilidad en el trabajo, relaciones interpersonales disminuidas y reducción en las actividades intelectuales.

2) **Posición cognitiva negativa:** Se refleja en la dificultad para aprender, discriminación pobre y decrecimiento de las habilidades intelectuales, de tal forma que cualquier obstáculo es visto como imposible de vencer, expresando a menudo en su lenguaje cotidiano: "Yo no puedo hacerlo" o "No sé cómo hacerlo" (Beck, 1967).

3) **Carencia de agresión:** Expresada por los psicoanalistas como "una hostilidad introyectada", la cual iría a producir los síntomas observados.

4) **Disminución de la libido y el apetito:** Las relaciones interpersonales, el sexo y la actividad de comer, decrecen.

5) **Sentimientos de desamparo, desesperación o indolencia:** Creencia en no poder controlar o influir en los sentimientos experimentados y autoevaluaciones morales o del "yo".

2) **CAUSA:** Para el desamparo aprendido, la causa es un trauma que produce imposibilidad de ser controlado, teniendo a su vez, tres efectos; llamados por Beck (1967) "la triada primaria":

- a) Visión negativa del "yo" (baja autoestimación).
- b) Visión negativa de la experiencia y
- c) Visión negativa del futuro.

Estos efectos del trauma determinan la sintomatología de la indefensión en las áreas siguientes:

1) **Motivacional:** Se reduce la probabilidad de responder nuevamente al escape porque se ha aprendido con anterioridad que sus respuestas no tienen efecto sobre el evento aversivo. La motivación es activada por experiencias con reforzadores que no pueden controlar la conducta. Refleja la pasividad del desamparo y la depresión.

2) **Cognitiva:** Dificultad en realizar nuevos aprendizajes que aún podrían ayudar a salir adelante al sujeto, pero éste cree y espera que "toda va a salir mal".

3) **Emocional**: Impactos negativos que producen sentimientos de reproche hacia sí mismo, problemas emotivos y de dominio personal.

Respecto a la depresión, existen dos tipos de acuerdo a sus causas:

- a) Endógena, derivada de procesos bioquímicos o genéticos y
- b) Exógena o reactiva, desencadenada por eventos ambientales.

Investigaciones recientes (Seligman, 1981), coinciden en que el aspecto causal de la depresión es el desamparo o desesperanza; es decir, se aprende o se cree que no se pueden controlar las causas del sufrimiento o la gratificación. Se siente que se es impotente o se está desamparado y que todos los esfuerzos han sido en vano, fallan las respuestas para obtener lo deseado y no se encuentran las conductas que controlan el reforzamiento.

Como la extinción es un caso especial de independencia entre respuesta y reforzamiento, ya que ella es causada por la disminución de reforzadores y denota una serie de contingencias en las cuales se infiere el reforzamiento, cuando éste no se produce ante las respuestas o la carencia de ellas, el sujeto puede o no responder.

El reforzamiento a su vez, se puede presentar con mayor probabilidad al ser expuesto en forma independiente de la respuesta, lo cual típicamente ocurre dentro del desamparo aprendido y causa respuestas al decrecer dicha probabilidad. Así mismo, las situaciones en las cuales ocurren los reforzadores en forma independiente del respondimiento, pueden causar depresión.

3) **TRATAMIENTO**: Otra similitud entre depresión reactiva y desesperanza aprendida, está en la curación que se lleva a cabo para estos trastornos, la cual reside en el descubrimiento y aceptación de que la conducta produce la gratificación deseada, cambiando las suposiciones negativas por otras que sean positivas. El paso del tiempo también tiene efectos curativos en ambos fenómenos.

Cuando el tratamiento no es tan exitoso como podría serlo, se analizan las conductas del paciente y se observa un aspecto de interés:

El papel ejercido por "el beneficio secundario", el cual consiste en el uso de los síntomas con el objeto de inducir en los otros, expresiones de simpatía y afecto.

Aquí es importante anotar los tipos de pasividad existente en los pacientes deprimidos:

- 1) Los que piensan que estando deprimidos, reciben simpatía, amor y atención.
- 2) Los que creen que al no responder a todo, pueden controlar el medio.

Dentro de los pacientes con el segundo tipo de pasividad, así como aquellos que usan la depresión para renunciar al reforzamiento; el "beneficio secundario" puede ser un signo desesperante de la depresión, ya que ello significa que hay un mínimo de respuestas que creen poder efectuar exitosamente. Al centrar el sentido de eficacia o

autoconfianza, se podría disolver la depresión, para llegar a detectar que sus propias respuestas son efectivas en aliviar sus sufrimientos y producir gratificación.

4) **PREVENCIÓN:** La prevención de uno y otro estado psicológico (depresión y desamparo aprendido), está relacionada con la influencia de los padres a través de la educación, ya que los niños afectados por la indefensión experimentada de sus padres, pueden ser más vulnerables posteriormente al fenómeno de la depresión. Por otro lado, Aquellos que han poseído una amplia experiencia en el control del reforzamiento o retroalimentación, se hacen más resistentes a esta anomalía.

La depresión resulta de la separación social, cuando se pierde algo importante o significativo, no se tiene con qué reemplazar esa pérdida y se es incapaz de alterar ésta con las propias respuestas del sujeto. El deprimido está caracterizado por sentimientos o percepciones de desamparo, baja autoestima, suposiciones negativas y se encuentra en situaciones en las cuales sus reacciones son independientes de cualquier cambio ambiental; es decir, se experimenta "una pérdida de reforzamiento". Se puede concluir que no es la separación por sí misma, la causa de la reacción depresiva, sino que el individuo perciba las consecuencias de la separación.

PERCEPCION Y CONTROL PERSONAL.

Baum y Singer (1980), definen el control percibido como "la percepción del sujeto, respecto a una contingencia entre la ejecución de alguna conducta y la habilidad para evitar el evento desagradable o causa del stress". La incontrolabilidad percibida es "la percepción de no contingencia entre el propio respondimiento y los sucesos de evitación o escape".

Estudios recientes de varios investigadores, tanto cognitivos como conductuales, han demostrado que el control reducido sobre una situación aversiva, incrementa la conducta emocional asociada con esa situación; ya que el impacto de una situación causante de stress, está en función del grado de control personal sobre lo percibido por un sujeto. Langer, Janis y Wolfer (1975); Langer y Rodin (1976); Langer y Saegart (1977); Rodin (1976); Schulz (1976); al hablar sobre el control percibido, destacan la importancia dentro de las condiciones de tensión emocional y su relación con la ansiedad experimentada, la responsabilidad personal del sujeto, situaciones positivas o controlables y el conocimiento de los eventos aversivos, ya que juegan un papel definitivo.

El control percibido, aún en casos en que éste no es verdadero, podría actuar positivamente en el alivio de la ansiedad producida en situaciones aversivas, debido a que sólo la creencia de que los individuos pueden controlar el stress, aunque realmente no lo hagan, ejerce una gran influencia en la salud mental del ser humano.

A menudo el control es confundido con la predicción, ya que al tener control sobre los estímulos, también se tiene habilidad para predecir

cuándo esos estímulos pueden ocurrir y es muy difícil convertir un estímulo incontrolable en un estímulo predecible o controlable. Numerosos estudios (Geer y Maisel, 1972; Glauz y Singer, 1972; Seligman, 1981), nos refieren datos diferentes para cada uno de estos aspectos, destacándose más el control percibido en la conducta fisiológica ante eventos aversivos, debido a la disminución observada en las reacciones del sujeto.

Averill (1973) establece tres formas de control personal:

- 1) Conductual, encierra acciones directas sobre el ambiente.
- 2) Cognitivo, comprende la interpretación de eventos.
- 3) De elección, envuelve la decisión o decisiones tomadas ante varios cursos de alternativa de la acción. Cada tipo de control personal es benéfico en el alivio de los efectos aversivos, aunque las relaciones específicas son muy complejas y dependen de la situación y la persona.

Dentro de las variables personales que afectan el impacto del control percibido, se destacan las siguientes:

1) La posición o el estado psicológico ante el control: Rotter (1966) sostiene que los efectos del reforzamiento sobre la conducta, dependen de cuándo se perciben habitualmente los eventos como contingentes o independientes sobre la conducta, según la escala de controlabilidad interna-externa. En una persona con un alto índice de percepción del control; el estado o posición interna del individuo, respecto a su control percibido y que está a un final extremo de la dimensión de su personalidad, le permite la percepción de la retroalimentación como contingente a su propia conducta. En el lado opuesto estaría el sujeto con una posición externa respecto al control y percibirá la retroalimentación como independiente de su conducta; es decir, debida al azar.

2) El patrón de conducta propenso a la coronaria (tipo "A" de conducta), asociado con la ocurrencia de las enfermedades del corazón y la coronaria: Friedman y Rosenman (1974), dicen que este tipo conductual consiste en atributos relacionados con la competencia, orientación dirigida al desarrollo y un gran sentido de urgencia del tiempo, demostrando su hostilidad ante un medio inapropiado. Mientras que, por otro lado, la conducta tipo "B" conlleva atributos opuestos.

El papel de la controlabilidad percibida es señalada por Seligman (1981), como un ingrediente activo en el tratamiento de la ansiedad, psicoterapia denominada "desensibilización sistemática". Dentro de esta forma de terapia, se determina en la persona el proceso voluntario, induciéndola a la creencia firme de que puede controlar dicha ansiedad en forma activa, relajando los músculos a través del autocontrol, como una técnica de retroalimentación.

Un método para evaluar la importancia de los componentes de la ansiedad y el miedo, podría ser la determinación conjunta del corto y el largo término y de los efectos producidos por un tratamiento particular, para determinar la generalización a otras situaciones no similares al evento o circunstancia aversiva, en la cual se realizó la primera evaluación.

Al hablar sobre la controlabilidad percibida, se usa el término "contingencia", el cual se refiere al grado de relación entre dos eventos. Cuando dos eventos de interés son estimulados a la vez, la relación entre ellos se denomina "predictibilidad". El primer evento estimulado presenta alguna o ninguna información acerca de la ocurrencia del segundo. Alternativamente, cuando la relación entre los eventos conductuales a algún suceso es congruente, se puede describir como de "controlabilidad": La respuesta ejerce algún o ningún control sobre el suceso.

La gente a menudo actúa como si los sucesos fueran dependientes de sus respuestas; cuando ellos en realidad, no lo son. Quizá no se tiene un concepto de "contingencia" para distinguir los casos en los cuales las respuestas controlan los eventos, de los casos en los cuales la conducta no los controla.

Abramson y Alloy (en Baum y Singer, 1980), al revisar estudios sobre la conducta y las creencias concernientes a la relación entre sus respuestas y sucesos (controlabilidad), así como los de las creencias concernientes a la relación entre dos eventos de estímulo (predictibilidad); sugieren que se comete frecuentemente un error al detectar las relaciones entre respuestas y eventos y/o entre estos últimos. Se destaca el hecho de que, bajo algunas condiciones, se evalúan adecuadamente estas relaciones.

Langer (1975), en sus escritos sobre controlabilidad, definió "una ilusión de control", como una creencia de probabilidad de éxito personal mucho más alto que la probabilidad objetiva, la cual efectivamente sucede. Dice que, cuando se introducen elementos como competencia, azar o práctica, dentro de una situación realmente incontrolable, se incrementan las suposiciones del individuo sobre su éxito en la tarea.

Igualmente, dicho autor le da gran importancia al aspecto de la motivación en la producción de "ilusiones de control", ya que se puede creer que se tiene cierto control en situaciones objetivamente incontrolables; porque se está realizando el dominio del medio, reduciéndose a su vez, la aversividad de ese suceso. En relación a los factores motivacionales, juega un papel definitivo el conocimiento o comprensión de la realidad, debido a que se atribuyen sucesos positivos a la acción precedente a ellos, porque en realidad los sucesos más positivos son causados por dicha acción.

El sujeto deprimido está caracterizado por el hecho de que sus creencias y opiniones son inefectivas y no pueden controlar los sucesos. De acuerdo al modelo del desamparo aprendido (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Klein y Miller, en Depve, 1979; Seligman, 1981), el deprimido tiene suposiciones generalizadas de independencia entre su conducta y los sucesos que causan los síntomas de la depresión (motivacionales, cognitivos y emocionales). De ello, se deduce "la preferencia hacia la visión de no contingencia entre respuestas y sucesos, cuando dicha contingencia existe, subestimando el grado de control de su conducta". (Alloy y Seligman, 1978).

Así mismo, Abramson, Alloy y Rosoff (1978), sugieren que cuando el deprimido subestima su percepción de controlabilidad, no es por el prejuicio o preferencia cognitiva al ver que no existe la contingencia, sino por una función de tendencia reducida a generar potencialmente respuestas de control. Basados en el hecho de que deprimidos y no deprimidos, juzgaron adecuadamente las probabilidades condicionales de los sucesos dada la conducta emitida, arguyen que los errores de los no deprimidos al juzgar la contingencia, fueron debidos a la organización de la secuencia de datos entre respuestas y suceso y no por la percepción de estos datos por sí mismos.

Referente a los factores motivacionales, los no deprimidos sobreestiman su grado de control sobre los sucesos deseables y lo subestiman sobre los sucesos indeseables, porque están motivados a mantener o mejorar su autoestima. Alternativamente, los deprimidos no realizan dichos errores al juzgar el control, porque no tienen una motivación específica para preservar su autoestima. El estado de depresión por sí solo, podría causar la evaluación inadecuada de contingencias; es decir, mientras más realista se es acerca del impacto sobre los eventos ambientales, más fácilmente se está en alto riesgo de deprimirse.

Como en la psicología actual, la relación causal dentro de la depresión, sobre la exactitud en el juicio de contingencias conductuales y sucesos no es clara; se hace necesario precisar dichos juicios de correlación entre respuestas y eventos; aspecto por el cual, el presente estudio contempla el tema, deseando aportar elementos nuevos al desarrollo de esta ciencia que está en sus inicios.

Los autores antes mencionados, dicen que los factores cognitivo y conductual, en forma conjunta, contribuyen a la organización errónea de información relacionada con los juicios entre sucesos y conducta. Factores motivacionales y cognitivos pueden trabajar a la par, cooperando la energía interna con la externa para la obtención de una meta, la cual consistiría en efectuar suposiciones efectivas acerca de las relaciones entre eventos y entre éstos y las respuestas.

Alloy y Abramson (en Baum y Singer, 1981), opinan que un juicio preciso en el grado de contingencia entre dos sucesos o entre una conducta y un evento, requiere dos partes de información:

- 1) El grado por el cual la respuesta es suficiente.
- 2) El grado de necesidad de dicha respuesta para el suceso.

Una respuesta ejerce control completo sobre el acontecimiento, si ella es necesaria y suficiente para éste.

Es común errar, al inferir que una respuesta controla un suceso, cuando dicho suceso es sólo suficiente pero no necesario. Por ejemplo, en el caso de la ocurrencia de los buenos acontecimientos, presentada con alta frecuencia, pero independientemente de la conducta del individuo, éste cree tener control sobre el suceso. En la vida real,

se puede estar más interesado en ganar lo que se desea, que en descubrir la relación entre lo que se hace y lo que se gana. Si se está sólo interesado en esto último, los juicios erróneos de control pueden llegar a ser adaptativos en algunas situaciones; porque el conocimiento de dicha acción es suficiente para un suceso que posee las necesidades de conocer aquello por lo cual se está interesado.

¿Es posible desarrollar métodos que corrijan estas creencias erróneas acerca de la predicción y el control? Chapman y Chapman (1967), Jankins y Ward (1965) y Kurts y Garfield (1978), presentan que las ilusiones visuales a menudo persisten cuando se tiene "iluminación" acerca de la naturaleza de sus errores, pudiendo ser igualmente persistentes las ilusiones cognoscitivas, como lo expresa Gregory (1966 y 1970).

Además White (1959), consideró el concepto de "motivación eficiente" como una necesidad innata para manipular el ambiente, sugiriendo que las conductas como los objetos y lugares de nueva exploración, manipulan y producen cambios, se ocupan o comprometen en un proceso de actividad general, para aprender a interactuar efectivamente con el medio circundante. Al ejercer el control, se mejora la propia percepción, el sentido de valor de la propia persona y autoestima, incrementando los sentimientos de satisfacción.

DeCharms (1968), dice que la percepción de la conducta de la gente, como oponente a sus propias selecciones, intenta valorar la conducta y la motivación por la tarea. Los sentimientos generales de competencia, dirigidos a incrementar la autoestima, resultan de la percepción de la causación personal. Bandura (1967), establece que una expectación de eficacia es la convicción de que uno puede ejecutar exitosamente la conducta requerida para producir sucesos deseables. El constructo de autoeficacia, consolida el punto de vista de que los sentimientos de control y eficacia operan continuando su habilidad para mejorar la imagen personal, mediante cambios importantes de conducta.

Langer (1975), concluye que la motivación domina las influencias individuales del ambiente, con el objeto de que el individuo se atribuya a sí mismo gran cantidad de control sobre el azar, cuando éste es efectivamente esperado. Sugiere a su vez, se perciba esta motivación como propia, obteniéndose una mayor satisfacción o sentimiento de competencia al ser capaz de controlar lo que parece incontrolable.

Según investigaciones de Solomon (1976) y Steiner (1970), se sugiere que hay condiciones bajo las cuales, la gente no se siente motivada para ejercer control, así como condiciones bajo las cuales lo hace. Ello depende de la percepción de la información evaluable: Si ésta es insuficiente para hacer las selecciones adecuadas, no existe motivación; pero si es adecuada, sí habrá motivación.

Aunque el control puede ser motivante en muchas circunstancias, éste no es el resultado de una necesidad intrínseca para manipular el ambiente por sí mismo, pero es una respuesta a la creencia de que dicha conducta tiene una gran probabilidad para delinear sucesos

positivos. Sin embargo, aunque la gente no puede estar buscando la oportunidad de ejercer control, hay considerable evidencia de que si se está comprometido en el control de conductas, a menudo se derivan efectos benéficos. (Langer y Rodin, 1976).

La retroalimentación, el incremento de experiencia relativa a los sucesos elegidos, las diferencias en la deseabilidad de las opciones y el decidir mayor responsabilidad para los sucesos positivos; son aspectos determinantes del control personal y la autoestima.

FACTORES RELACIONADOS ENTRE CONTROL Y AUTOESTIMA.

1) **Responsabilidad:** Usualmente al tener control, se tiene incremento de responsabilidad. Cuando alguien determina una elección, sufre la posibilidad de incurrir en una disminución de su propia percepción, así como de la recompensa de los otros, por hacer decisiones deficientes que resultan en sucesos negativos. La caída de la autoestima deriva del proceso de ejercer el control de sí mismo, el cual no está limitado al contexto de elección, a diferenciar los distintos sucesos, ni a la experiencia de disonancia; retroalimentándose el hecho de no decidir, como lo expresa Festinger (1957).

El ejercer control hace a un individuo, menos capaz de evitar atribuciones personales para eventos potencialmente malos y además decrece la autoestima. Al reducir la responsabilidad percibida, se minimiza el impacto negativo del control sobre la autoestima. También se logra esto, incrementando la importancia de cualquier factor que construya la confianza de la persona sobre la obtención de buenos sucesos. Si el individuo, en su intento de control, siente más certeza de que los resultados podrían ser positivos, la autoestima puede no ser afectada o tal vez mejorada.

En la observación de otras variables que podrían afectar la autoestima, se pueden reconsiderar algunos de los factores mencionados anteriormente (retroalimentación, información, diferencias en la deseabilidad de las opciones y mayor responsabilidad para los sucesos positivos), porque parecen influir en la probabilidad de lograr mejores eventos y el deseo de obtener control.

2) **Información:** Cuando una persona se siente bien informada, cree que hace una buena decisión, siendo posibles los sucesos favorables e incrementando su disposición a aceptar la responsabilidad que conlleva dicha elección, aumentando el control. Se puede suponer que cuando una persona carece de información, teniendo que elegir, puede obtener muchas consecuencias negativas, algunas de las cuales pueden ser mediatas, en parte por la autoestima decrecida. Condry (1976) concluyó en sus estudios, que dando a una persona, la posibilidad de decidir cuando su comprensión de la situación, es tal que una buena elección es imposible; puede presentar más destrucción y negación que el hecho de no tener ninguna posibilidad de decidir.

El incremento de información no es la única variable que puede influir en la autoestima, frente a las respuestas negativas; ya que las variables que siguen al desarrollo de las estrategias de imitación, como las expectativas para ejercer control, operan similarmente por aumento de la percepción de poder usar dicho control en la mejor forma posible.

El control es deseable y tiene efectos positivos al presentar una oportunidad para realizar sucesos óptimos, especialmente si observamos acontecimientos que incluyen aspectos como consecuencias sociales y personales, con el objeto de que el individuo no realice decisiones deficientes.

3) Stress: La noción de que el control puede ser molesto dentro de la responsabilidad personal, fué revisada por Steiner (1970), quien arguye que algunas veces el control puede estar induciendo el stress. Averill (1973), discute la relación compleja entre stress y control, intentando especificar condiciones en las cuales el control está provocando el stress, más que reduciéndolo.

Es tan complejo determinar cuándo el control es motivante, como cuándo el stress es reducido, ya que dependen de un gran número de diferentes situaciones existentes entre los factores envueltos: (Motivación para el mejoramiento del control y autoestima), los cuales mediatizan la relación entre control y stress.

Al hacer una elección bajo condiciones de pobre información, se podría reducir el stress por incremento de la probabilidad de que se están efectuando respuestas más apropiadas. La expectativa y la predictibilidad también lo pueden reducir por la presentación de oportunidades para seleccionar y crear estrategias de imitación; al igual que actúa el decrecimiento de la responsabilidad porque disminuye las consecuencias de hacer una mala elección.

4) Intervenciones reales: Cuando se posee mayor información, se pueden incrementar los sentimientos de responsabilidad para el suceso. La gente que siente responsabilidad por decisiones negativas puede sufrir de una baja autoestima. Por ejemplo, la persona que se censura por sus dolencias, como una enfermedad o algún accidente, puede presentar debilitamiento de sentimientos y disminución del sentido del valor de sí mismo. (Abrams y Finesinger, 1953; Bulman y Wortman, 1977).

Cuando los niños se enferman, una alta proporción de madres se sienten culpables acerca de las enfermedades de sus hijos, censurándose y reprochándose a sí mismas. Al sentir que estuvieron en control y responsabilidad de lo sucedido, experimentan su autoestima disminuída y subsecuentemente, generalizan la apariencia de no haber deseado o intentado tomar control sobre la conducta de promoción de la salud. Una forma de reducir el agobio de responsabilidad y culpabilidad es a través de un mejoramiento directo de la autoestima. (Janis, en prensa; Janis y Rodin, 1979). Ello se logra, removiendo sentimientos debilitantes de responsabilidad para eventos inevitables, por medio del incremento de las autopercepciones.

MANTENIMIENTO DE LA DEPRESION Y CONTROL INTERPERSONAL.

Impacto de retroalimentación ambivalente: Coyne (1976 a y b), dice que la gente deprimida está concentrada en la obtención de apoyo social, utilizando sus expresiones melancólicas y otras conductas sintomáticas para lograr dicha meta. Ello se debe a que los miembros del ambiente social, intentan reducir la conducta aversiva del deprimido y lo guían al alivio manipulando una ayuda no genuina; al mismo tiempo que lo rechazan y evitan. Es así que la fase depresiva tiene un dilema atribucional en la evaluación de las reacciones positivas de los otros.

Los teóricos de la atribución puntualizan que es muy difícil inferir las intenciones actuales de una persona, sobre la conducta que es socialmente deseable y, que cualquier causa simple, es aceptada con menos confianza, que cuando hay múltiples causas para cualquier otra conducta. (Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967 y 1972).

Algunos autores como Goffman (1963) y Schwartz (1972), anotan que hay fuertes normas sociales que dictan que la gente debe ayudar a las necesidades de los otros; lo cual dejaría la duda sobre cuándo se recibe ayuda como auténtica señal de cariño y atención y cuándo sólo es la respuesta normativa más aceptable que se puede dar.

Consistentes con este razonamiento, White, Wright y Dembo, en Bauw y Singer (1980), sugieren que la gente visiblemente impedida, a menudo siente que la atención e interés de los demás es efectuada sólo por sus necesidades obvias; concluyendo que ellos sufren "el miedo de que si me ayudan no es por mi persona, lo cual me ofende".

Coyne (1976 a y b), arguye que una serie de procedimientos interactivos y rechazantes existen en el deprimido, ya que él persiste en sus expresiones y demandas sintomáticas; mientras que los miembros del ambiente social incrementan con mayor frecuencia su enojo, rechazo y reacciones hostiles contra el afligido, sintiendo éste que es desaprobado. Ellos tienden a seguir hábilmente sus reacciones negativas, rehusando cualquier sentimiento de desaprobación e insistiendo que se enfrentan a un individuo deprimido. Este se da cuenta de que los demás lo desprecian, pero no determina cómo ellos pueden ajustar en forma favorable su conducta, porque no aceptan ningún sentimiento negativo.

El deprimido sólo reconoce su necesidad intensa de los otros, dirigiéndose a sus reacciones de enojo y negaciones: Necesita del apoyo social y el problema radica en asesorar la validez de esta ayuda, evaluando y clarificando sus sentimientos y reacciones; lo cual puede ser la raíz de muchos de los problemas interpersonales. Parece haber sólo una explicación para la respuesta negativa elegida por el deprimido para quienes le rodean: La conducta depresiva enoja a los otros haciéndolos sentirse culpables y reduciendo el reforzamiento que ellos experimentan.

A su vez, Lerner, Miller y Holmes (1976), dicen que el rechazo encontrado en los otros va en contra de las vías y procesamiento de información de sus errores, así como de su propia conducta. Igualmente, Coyne (1976 a y b), opina que el deprimido se siente disminuido y solo, atrapado en una red confusa de reforzamiento inconsistente y no contingente, el cual no le permite discernir ni emitir las conductas más aceptables. No discute el papel que la interacción social juega en el fortalecimiento de otros síntomas, así como en la generalización de deficiencias motivacionales y en el decrecimiento de la autoestima.

Respecto a la escalada depresiva, en sus intentos por controlar y reducir los síntomas conductuales; las reacciones negativas del afligido y las demandas de actuación se presentan con más frecuencia. El individuo deprimido se entera de que dichas conductas son desconcertantes para los otros y cómo ellas podrían ser corregidas; considera cómo el control de los miembros de su medio social intenta reducir los problemas para así resolverlos favorablemente.

Intentos de control escalado: Salzman (1975), sugiere que los intentos iniciales para ser considerados por parte de quienes le rodean, son insuficientes para ayudar y calmar la profunda necesidad de apoyo del deprimido, llevándolo a mayores exigencias respecto a conductas más constructivas. Un ejemplo sería presentarle respuestas en forma gradual, con el significado de "crece y actúa de acuerdo a tu edad". Parece que el deprimido se da cuenta de que quienes lo rodean son infelices con su conducta y reporta que ellos son muy hostiles y exigentes con él.

Forrest y Hokanson (1975) y Minchiffé, Hooper y Roberts (1978), sugieren que el deprimido se puede comprometer en autoculpabilidad y otras conductas autocastigantes, porque cree que ellas podrían reducir el daño y castigo que recibe de los otros. Scharader, Craighead y Schrader (1978), sostienen que el afligido tiene expectativas negativas sobre las situaciones sociales, anticipándose consistentemente, ya que podría ser rechazado o injuriado. Coyne (1976 b), admite que los miembros del ambiente social, llegan a ser más directa y obviamente hostiles y es cuando el deprimido se da cuenta que ellos están disgustados y lo rechazan. Dice que éste no sabe específicamente cómo está incomodando a la demás gente, porque las reacciones negativas de ellos son calificadas como "dudosas".

Coates y Wortman, en Baum y Singer (1980); no están de acuerdo con este punto de vista y creen que el afligido aprende cómo las conductas son objetables a los otros, de acuerdo a dichos comentarios calificativos. Cualquier explicación positiva que acompañe este incremento de retroalimentación negativa, tenderá a ser descartada. El dilema atribucional anota que se presenta como una razón sobre el por qué la gente deprimida puede tender a devaluar la benevolencia de los otros, dándole gran importancia a las respuestas negativas. Las reacciones positivas pueden ser atribuidas a actitudes basadas en normas sociales; sin embargo, las reacciones negativas tienden más a juzgarse como auténticas.

Si los otros califican sus respuestas negativas, como Coyne (1976 b) ha sugerido, el deprimido no puede permanecer confundido acerca de los sentimientos de los otros. Esto llegaría a ser claramente inequívoco, ya que los deprimidos son muy mal vistos por quienes les rodean. En contraste con lo expresado por dicho autor, hay evidencias considerables de que la gente deprimida sufre y llega a aprender por qué los rasgos de su conducta son perturbadores para los otros. Glick, Weiss y Parkes (1974), indican que los individuos afligidos están enterados de la desaprobación de los miembros de su entorno, respecto a las quejas, lamentos y otras expresiones de su miseria.

EFFECTOS DEL CONTROL.

Se ha sugerido que el deprimido podría tener un efecto benéfico sobre los intentos de control por parte de los otros (desaprobación de conducta sintomática y mayor demanda de acción negativa): Si las conductas depresivas son castigadas, el repertorio de la persona deprimida bajaría y disminuiría la depresión. También se expresa que la depresión no perpetuaría las respuestas sintomáticas, cuando los miembros del medio influyen en el afligido, pero por la distorsión cognitiva no hay cambios en la persona deprimida. (Beck, 1974; Rush y Beck, 1977).

En contraste con ellos, Coates y Wortman, en Baum y Singer (1980), proponen que los intentos de control de manipulación del deprimido, contribuyen al mantenimiento de la depresión. Las demandas persistentes de mejoría y las sanciones negativas para las expresiones depresivas, no sólo disminuyen la autoestima y la motivación, sino que pueden colocar al individuo afligido en una situación en la cual se sienta como tal.

Coyne (1976 a y b); mantiene que el deprimido expresa sus síntomas de acuerdo al apoyo social, lo cual molesta a los otros; pero la retroalimentación que recibe no es suficiente, directa o consistente, para que se conscientice de que su conducta es contraproducente y autodenigrante. Una vez que los miembros del ambiente social han desaprobado clara y obviamente su conducta, el deprimido aprenderá que él está enojando a los otros con sus síntomas; procediendo a modificar su conducta para que sea menos irritante. Así obtendrá ayuda social sin ambigüedad y mejorará su salud mental.

De acuerdo a Lewinsohn (1974 a), la depresión es causada por una tasa baja de respuesta contingente al reforzamiento positivo. Un factor importante de mantenimiento de esta disminución de reforzamiento es la pasividad general del afligido: Su inactividad no exhibe muchas conductas reforzables. Este autor recomienda que los terapeutas animen y estimulen al deprimido en la realización de más actividades, de tal forma que su nivel de contingencia pueda ser incrementado. Sugiere que utilizando la instigación, el deprimido puede presentar conductas más constructivas.

Otros teóricos sostienen que incrementando las actividades del deprimido o desaprobando las expresiones depresivas, se tendría un

efecto a largo término. El afligido distorsiona la retroalimentación y experiencias y con ello logra mantener su depresión. Quizá el más conocido y destacado investigador de esta posición teórica es Beck (Beck, 1974; Rush y Beck, 1977). Es válido repetir que el factor primario en el mantenimiento de la depresión es la "tríada cognitiva", un sistema de creencias negativas inherentes que el deprimido forma acerca de sí mismo, su medio ambiente y el futuro. Se distorsionan las experiencias en tal forma que se mantienen estas creencias negativas, se ignora o minimiza cualquier factor positivo experimentado, ampliando fracasos y dificultades. Si los otros le proporcionan compromisos en actividades más constructivas, el afligido se enfocará en el lado funesto o desconsolador de las cosas y no logra mejorar. Similarmente, aunque los otros puedan reducir las conductas no atractivas y ofrecer ayuda más sincera, éste distorsionará su retroalimentación y continuará sintiéndose rechazado. Las demandas de los otros para mejorar y el castigo para sus expresiones depresivas pueden alterar la conducta del individuo deprimido.

Las demandas de cambio conductual y castigo de la conducta sintomática, no son ayudas para alguien que esté deprimido, ya que ellas pueden acentuar más dicho estado psicológico. Esto no es debido a las creencias negativas inherentes o a los errores de procesamiento de información por parte del individuo deprimido; ya que éste puede responder a la retroalimentación, recibéndola en la misma forma que las personas normales podrían responder a dicha retroalimentación. Los intentos por controlar al sujeto deprimido pueden disminuir su autoestima y motivación y acrecentar su depresión.

INEFICACIA DE LOS INTENTOS DE CONTROL.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, debido a que el individuo deprimido puede recibir simultáneamente, castigo y solicitud de mejoría de algunos miembros de su medio social; siendo su impacto devastador al disminuir su autoestima, ya que esto está asociado con la depresión, dando las bases para la forma como se realizará el proceso de información acerca de sí mismo. La disminución de su autoestima es una respuesta muy lógica al patrón de retroalimentación recibido.

Como el reforzamiento social llega a incrementarse, el sujeto deprimido puede responder a las demandas de los otros, quienes lo forzan para que llegue a ser más activo y disimule su desagrado y disgusto. Coates y Wortman, en Baum y Singer (1980), opinan que los cambios que ocurren en él, en respuesta a la conducta de los otros para mejorar, no tienen virtualmente ningún beneficio. Dichos investigadores se fundamentan en lo siguiente:

1) Las demandas de los otros para mejorar: Hammen y Glass (1975) y Padfield (1976), presentan que dichas demandas rara vez mejoran la condición de la persona deprimida, al contrario, pueden dañarla más. Al realizar exigencias claras y explícitas para que mejore su conducta, no se le orienta a un estado más saludable en su condición, sino que ésta se mantiene. (Burgess, 1969; Lewinsohn, 1974 a).

Los pacientes fallan ante la presentación del mejoramiento, cuando acceden a las demandas de los otros para que lleguen a ser activos, porque ellas constituyen una presión extrínseca fuerte y esta presión debilita cualquier motivación intrínseca para ocuparse de la conducta en cuestión. Es bien establecido en psicología social, que la mayoría de las justificaciones extrínsecas existen por el compromiso con alguna actividad y lo menos probable sería vernos a nosotros mismos, motivados intrínsecamente para ejecutar esa conducta. (Bem, 1967 y 1972):

Cuando hay demandas fuertes o premios por actuar en una cierta forma, nos vemos como participantes en esa acción dependiendo de las demandas así como de la ganancia del premio, pero no porque estemos realmente interesados en la actividad determinada. Así mismo, cuando hay sanciones o costos asociados con ejecutar ciertas acciones, estamos más de acuerdo en creer que nos ocupamos de estas conductas porque deseamos realizarlas.

Cuando uno es presionado para comprometerse en ciertas actividades, es común presentar un claro interés en ellas, llegando a ser más deseables las conductas que son amenazadas con castigo. Además parece normal responder como la gente deprimida, cuando se está sujeto a fuertes demandas extrínsecas. Se concluye que la gente deprimida presenta recuperación, como resultado de las instrucciones para ser más activa. (Rush y Beck, 1977).

De acuerdo a éste modelo, el sujeto deprimido no continúa enfocado en los aspectos desfavorables de su experiencia, ni sigue en la creencia de que es miserable. Consistente con éste reforzamiento, Hammen y Glass (1975), dicen que al incrementarse el número de actividades placenteras, la persona deprimida encuentra que ellas son relativamente desagradables y reporta sentirse peor, quizá porque la mayor actividad sólo lo expuso a más experiencias que interpretó como negativas y aversivas.

Un estudio de Hammen y Goodman (discutido en Blaney, 1977), presenta algunas bases para distinguir entre el punto de vista de Coates y Wortman (en Baum y Singer, 1980), frente a la explicación cognitiva de Beck, 1974: Las demandas de los otros para mejorar, más que las creencias inherentes a las personas deprimidas, debilitan el interés y placer en las actividades agradables.

Los miembros del grupo social observan al individuo afligido en una situación difícil, en la cual se mantiene la depresión por la presencia de justificaciones externas para mejorar sus niveles de ejecución. Cuando el individuo deprimido participa en alguna actividad constructiva se ve a sí mismo, chocando con presiones externas, más que debido a cualquier interés o motivación interna. Si falla al acceder a los requerimientos de los otros para llegar a ser más activo, se permite a sí mismo abrirse a una hostilidad continua; además, cediendo o no a las demandas externas, abandona sus sentimientos de superación y a menudo empeora.

2) Las sanciones negativas de los otros para las conductas depresivas. Los miembros del ambiente social, vienen a presentar con más frecuencia y claridad, reacciones negativas en respuesta a los síntomas continuados de la persona deprimida. Estas reacciones de los otros pueden guiarla a una reducción de conductas depresivas: Las técnicas de condicionamiento verbal, aplicadas en ambientes clínicos, están siendo exitosas en reducir referencias desfavorables y otras conductas de castigo hacia sí mismo. (Harsch y Zimmer, 1965; Krasner, 1962). Parece que al reducir los síntomas depresivos, estas reacciones sociales negativas también podrían ayudar a curar la depresión.

Aplicando la teoría de la autopercepción de Bem (1967) y Schulz (1978); se observa que la gente deprimida reduce sus conductas sintomáticas y actúa menos trastornada, concluyendo que se pueden sentir mejor. Los síntomas depresivos reducidos podrían guiar al sujeto a un mejoramiento en su situación social. La conducta de la persona deprimida, llega a ser menos desagradable y los otros pueden ofrecer sinceramente un mayor apoyo social. (Coyne, 1976 b).

Sin embargo, el deprimido se puede ver con menos conductas sintomáticas, no porque se sienta mejor, como Schulz (1978) sugiere, sino porque debe hacerlo de acuerdo a la evitación del castigo de quienes lo rodean. Nuevamente, las reacciones negativas de los otros, constituyen una fuerte justificación externa para cualquier reducción de conducta sintomática. Además, más que sentir que su condición está mejorando, el individuo deprimido está consciente de que encubre sus verdaderos sentimientos y problemas a los miembros de su medio social. A menudo intenta conciliar sus sentimientos actuales con las dificultades que se le presentan y las cuales están relacionadas con los miembros de su entorno. Algunos autores comentan sobre la inhabilidad aparente de éste para comunicar sus sentimientos y necesidades abiertamente y directamente. (Becker, 1962; Bonine, 1965; Stuart, 1967).

El estudioso Spiegel (Spiegel, 1965; Spiegel y Bell, 1959), arguye que la persona deprimida viene a expresar a todos sus verdaderos sentimientos, secretamente, en sus comunicaciones verbales con los miembros de su familia. El resultado del aprendizaje de que puede conciliar o disfrazar sus sentimientos negativos para evitar reacciones hostiles en los otros, es una comunicación deficiente y de ello se deriva una retroalimentación desfavorable. Estos intentos por disimular sus síntomas pueden incitar reacciones más favorables en los otros, pero no proporciona una ayuda eficaz en el alivio de la depresión porque existe la duda de que los otros realmente lo comprenden. Consecuentemente, experimenta que la benevolencia de los otros no significa lo que ellos son, pero es aplicable para una imagen más positiva, pudiendo concluir que los otros no serían "buenos", si saben que él conoce esto acerca de ellos.

Jones y Wortman (1973), presentan un argumento relacionado, notificando que la mayoría de las personas al presentarse, desvían sus verdaderos sentimientos, valorando cualquier ayuda para recibirla. Fenichel (1960) también sugiere que el sujeto deprimido puede tratar de recomendarse a sí mismo ante los otros, pero se siente perturbado o

miserable como resultado de la ayuda que recibe en retorno. De acuerdo a las respuestas positivas de los que le rodean, sobre la reducción de sus síntomas, el individuo deprimido se siente desesperado, aislado y triste, porque cuando recibe apoyo, actúa para disimular sus verdaderos sentimientos. Si intenta aliviar este problema, tratando de discutir y enfrentar su autenticidad con los otros, probablemente encontrará que las cosas sólo producen daño.

Weissman y Paykel, 1974 (en Baum y Singer, 1980), sugieren que la inhabilidad de la persona deprimida para discutir sus problemas y sentimientos, en forma clara y espontánea, la dejan frustrada e insatisfecha. Como resultado, eventualmente, obtiene más demandas en sus interrelaciones personales cerradas, poniendo enorme presión en los otros, lo cual incrementa su hostilidad y explosiones negativas.

Los resultados de Bothwell y Weissman (1977), indican que cualquier mejoría en la persona deprimida, tiende a ser temporal, ya que a lo largo del tiempo, no puede discutir sus problemas. La solicitud de incremento de actividad y reacciones negativas de quienes le rodean, la atrapan dentro de una situación de mantenimiento de la depresión. Si responde a ello, con el objeto de reducir sus síntomas, cualquier retroalimentación positiva que reciba, podría tener claro significado y continuaría sintiéndose triste y aislada. Alternativamente, si trata de expresar sus sentimientos y problemas, se incrementa la fricción interpersonal y la comunicación empeora, pudiendo obtener un papel importante en prolongar una severa depresión o indicando serias recaídas.

INTERACCION QUE DISMINUYE LA ENFERMEDAD.

Por medio de la comparación y discusión de sus reacciones con quienes comparten sus problemas, la gente puede determinar claramente lo inapropiado de su conducta: Las formas en las cuales responde incorrectamente podrían ser cambiadas a través de la participación en grupos de autoayuda, compuestos de individuos similarmente afligidos. Aunque la efectividad de dichos grupos en la prevención de la depresión, no ha sido cuidadosamente evaluada, al menos ofrecen una alternativa fuera de serie, para discutir sus miedos, dudas y problemas.

Así mismo, se puede reducir considerablemente la tensión por medio de las relaciones del sujeto deprimido con los individuos no deprimidos. La gente que no comparte los problemas depresivos puede ser capaz de ayudar a validar sus sentimientos y reacciones. Un primer paso, en el logro del mejoramiento de la persona perturbada, más que tratar de distraerla o cambiarla, es expresar sus sentimientos negativos abiertamente.

Algunos autores han sugerido que si se logra que la persona acongojada, ventile libremente sus sentimientos negativos, se puede prevenir o mejorar la más seria depresión.

El sujeto deprimido necesita saber no sólo el grado de tolerancia de sus síntomas por parte de los otros; sino cuáles son las conductas consideradas por ellos como depresivas. Aunque las percepciones y actitudes del mentalmente enfermo, pueden ser completamente diferentes del funcionamiento típico, son expresiones del hecho de que el paciente ve la realidad para ser tratada con el mismo respeto, así como cualquier otra interpretación de la misma.

Como los intentos de control de la depresión, por parte de los miembros del entorno, por medio de benevolencia y ayuda, corren dentro de la mayor ambivalencia; la depresión se vuelve más fuerte y arraigada, debido a la duda de la persona deprimida respecto a la sinceridad de las expresiones de quienes le rodean. Una intervención que puede ayudar en este punto, es la secuencia interaccional, sugerida por McLean, Ogston y Graver (1973), a través de comunicaciones con intervenciones dirigidas a lograr la confianza en las respuestas positivas de los miembros del grupo e información preventiva sobre el hecho de que su conducta puede ser negativa y demandante con el deprimido. Si los miembros del medio social se presentan hostiles y ansiosos con ella, puede ser posible aportar algún apoyo informando conjuntamente a la persona afligida y a los que le rodean, acerca de ciertas bases como la necesidad de creer en un mundo justo para que pueda influir en las evaluaciones expresadas por ellos.

Sería importante presentar esta evidencia en el stress experimental, en donde dichas bases son amplia y comúnmente sostenidas. Esta ayuda aseguraría que quienes están alrededor del sujeto deprimido, no actúan con crueldad o guiados por la interacción con los problemas, comprometiéndose a examinar más cuidadosamente sus reacciones con la persona enferma e investigando sus aversiones; ya que algunas de ellas pueden no ser debidas a la conducta depresiva. En esta forma, se logra que la persona afligida aprenda de dicha información, que las respuestas de los otros no son enteramente por su culpa.

Cuando la gente llega a ser más demandante, el individuo deprimido presenta más deficiencias motivacionales. Una forma para tratar este estado, se debe incrementar la percepción del sujeto, respecto a sus intereses intrínsecos en actividades constructivas o placenteras, a través del registro continuo de las actividades diarias de la persona deprimida. (Hammen y Goodman, ver Blaney, 1977). Como complemento de ello, se podría incrementar la justificación extrínseca para su retiro e inactividad, ya que los reportes sobre los beneficios en la salud mental dicen que éstos son duraderos: La animación y discusión de alternativas sobre una variedad de síntomas psicopatológicos a menudo conducen a una gran disminución de éstos; mientras que la política opuesta de premiar el incremento de actividad y castigar la pasividad, como en la economía de fichas; no parece muy exitosa en lograr cualquier mejoramiento a largo plazo. (Kazdin y Boatzin, 1972). Dichos incentivos directos pueden ser sólo efectivos en incrementar la motivación del paciente, cuando ellos son suficientemente sutiles para permitir atribuciones intrínsecas ante cualquier superación.

Después de un rompimiento social, el individuo deprimido puede ser capaz de encontrar razones externas para su pasividad o para incrementar su actividad. Como la severidad de sus aparentes sufrimientos decrece, éste llega a ser más atractivo a los que le rodean, pudiendo reparar sus relaciones con los miembros de su medio social y, en esta forma, se alcanza a disipar la depresión.

RELACION ENTRE DEPRESION Y REFORZAMIENTO.

Algunos estudios (mencionados en Depve, 1979), han sentado algunas hipótesis generales sobre la relación entre reforzamiento positivo y depresión: La tristeza, se supone que ocurre, cuando hay poco reforzamiento positivo o cuando los reforzadores evaluables no son contingentes a la conducta de la persona. Además, una tasa baja de reforzamiento positivo, contingente a la respuesta, actúa como una elección de estímulos para dicho sentimiento de tristeza. Igualmente, una disminución en este tipo de reforzamiento, constituye una suficiente explicación para otros aspectos del síndrome depresivo; como con el hecho de que al decrecer la conducta, se asume estar en un programa de extinción prolongada. (Lewinsohn, 1974 a; Lewinsohn, Weinstein y Shaw, 1969).

Lewinsohn (1974 a), sugirió tres formas en las cuales puede ocurrir una baja en el reforzamiento positivo contingente a la respuesta:

- 1) Eventos que son contingentes a la conducta pueden no ser reforzantes. Esto es posible que se deba a una baja en la efectividad del reforzador. (Costello, 1972).
- 2) Eventos que son reforzantes podrían llegar a ser invaluablees.
- 3) Los reforzadores pueden ser evaluables, pero por carencia de repertorio, el individuo es incapaz de elegirlos. Esta última posibilidad, es importante en el área de la conducta social.

Sobre las bases de las suposiciones previamente mencionadas, se pueden hacer las siguientes predicciones específicas:

- 1) La cantidad de reforzamiento positivo contingente a la respuesta, será menor en los individuos deprimidos que en los sujetos no deprimidos.
- 2) El reforzamiento positivo se incrementará como una función del mejoramiento en el nivel de la depresión.
- 3) El incremento en el reforzamiento positivo contingente a la respuesta, será mayor en pacientes que mejoran más, que en aquellos que mejoran menos.

Respecto a la aversividad, se ha encontrado que las persona deprimidas tienden a ser más sensibles a las contingencias aversivas. Cuando ocurre una reacción social negativa, la latencia de respuesta o tiempo entre la reacción de otra persona a la verbalización del sujeto y la acción subsecuente emitida por el sujeto, en una situación de grupo, es más grande. (Lewinsohn, Lobitz y Wilson; Libet, Lewinsohn y Javorek; Schless, Schwartz, Goetz y Mendels; Stewart, 1963), en Depve, 1979.

El interés acerca de la relación entre la ocurrencia de eventos aversivos y la depresión, asume que ellos fueron eventos que en el pasado, tuvieron un valor reforzante, estableciéndose las siguientes posibilidades:

- 1) La cantidad de aversividad experimentada en individuos deprimidos será más alta que en los grupos no deprimidos.
- 2) La aversividad experimentada disminuirá al igual que el nivel de la depresión clínica.
- 3) El decrecimiento en la aversividad experimentada será más grande en los sujetos deprimidos que logran un mayor nivel de salud mental, que en los que logran uno más bajo.

El proceso por el cual, la ocurrencia de los eventos aversivos, se dirige a la depresión, merece atención:

Seligman (1981), desarrolló un paradigma sobre cómo los eventos aversivos producen depresión. Su razonamiento lo basa en la etapa de pasividad ocurrida después del trauma, el aprendizaje retardado, la carencia de agresividad y competitividad, la baja de peso y apetito; así como la similitud entre los síntomas del desamparo aprendido y la depresión. Este autor sugiere que los eventos aversivos incontrolables constituyen una condición antecedente crítica para la ocurrencia de la depresión.

Una explicación paralela a la hipótesis de la relación entre reforzamiento positivo y depresión, podría ser que una alta cantidad de ocurrencia de eventos aversivos atendan la conducta: Los individuos quienes experimentan muchos eventos aversivos, serán menos propensos a iniciar interacciones y más fácilmente se retirarán de situaciones, que de otro modo, tendrían potencial para el reforzamiento positivo. Gran cantidad de eventos aversivos produce una tasa baja de conducta; es decir, la ocurrencia de eventos aversivos puede reducir el placer o el disfrute (valor del reforzamiento potencial) de conducta y sucesos que ocurren en una proximidad temporal a los acontecimientos aversivos.

Como la causa central de las deficiencias asociadas con el desamparo aprendido y la depresión, es la creencia de que los sucesos son independientes del respondimiento; se ha usado un método para evaluar esta creencia. (James, 1957; James y Rotter, 1958; Phares, 1957; Rotter, Liverant y Crowne, 1961). Con este método, se ha demostrado que las esperanzas verbalizadas cambian más para sucesos futuros, cuando el reforzamiento es percibido como dependiente de la respuesta (destreza determinada); que cuando éste es percibido como independiente de la respuesta (azar determinado): Es decir, las suposiciones para eventos futuros cambian poco, cuando el suceso es percibido más allá del control personal.

Abramson, Garber, Edwards y Seligman (1978); Klein y Seligman (1976); Miller y Seligman (1973 y 1976); Seligman y Kurlander (1975); concluyeron que la independencia entre respuesta y suceso, en relación a destreza, es específica de la depresión y exponen que el desamparo inducido por eventos incontrolables y la ocurrencia natural de la depresión (suave y severa), tienen una posición cognitiva en común: La creencia de que los sucesos son independientes de las respuestas.

Respecto a ésto, Garber y Hollan (en prensa), sugieren que la distorsión cognitiva, asociada con la depresión, es específica de la visión que tiene el deprimido de sí mismo, más que una creencia general en la independencia entre todas las respuestas y eventos. Concluyen que los individuos deprimidos se ven desamparados en una situación de destreza, pero no ven la situación en sí misma, como universalmente incontrolable.

STRESS, DESAMPARO Y DEPRESION.

Se supone que una condición suficiente para completar las deficiencias conductuales, cognitivas y afectivas del desamparo y la depresión, es la inhabilidad para controlar el stress. No es el trauma en sí mismo, el que produce la interferencia con el respondimiento adaptativo subsecuente, sino la posibilidad de no tener control sobre el trauma: Por ello se incrementa el grado de tensión.

¿Dicha incontrolabilidad podría hacer aparecer el desamparo aprendido?: La incontrolabilidad produce cambios emocionales, los cuales son observados en las dicerías como indicadores del nivel de stress en los animales. En el hombre, esa relación es más compleja debido a la carencia de coincidencias en la definición de términos. Miller y Seligman (1977), dicen que al definirse los siguientes términos, se obtendría una respuesta más firme a la pregunta anterior:

Control instrumental: Condiciones en las cuales el individuo es capaz de producir una respuesta que modifique el evento aversivo.

Autoadministración: Condiciones en las cuales la persona puede desechar de sí misma el estímulo aversivo.

Control potencial: Induce al sujeto a creer que alguna respuesta controlable, es evaluable para él, pero se pregunta sobre la posibilidad de emitirla.

Averill (1973) expresa que las propiedades de control personal del stress inducido y reducido, dependen del significado del contexto de la respuesta de control y no simplemente de su efectividad en prevenir o mitigar el impacto del suceso que provoca la tensión.

Los acontecimientos más incontrolables pueden, bajo ciertas condiciones, guiarnos a deficiencias motivacionales y cognitivas asociadas con desamparo. Sin embargo, la valencia del suceso, es importante en producir el tercer componente del desamparo aprendido: Emocionalidad. Además, este componente de la depresión, sólo es producido cuando la suposición de independencia entre respuesta y suceso, concierne a la ausencia de un evento altamente deseado o a la presencia de uno fuertemente aversivo.

Según la teoría de la indefensión, los cambios en la emocionalidad, resultan de la posibilidad de una carencia de control sobre sucesos determinantes del stress, además de que ésta parece ser la condición primaria para culminar las deficiencias asociadas con desamparo aprendido y depresión.

El stress ambiental puede precipitar episodios depresivos, siendo éstos a menudo precedidos por estímulos ya experimentados que provocan la tensión:

Cuando el stress en el medio natural es seguido por la depresión, la incontrolabilidad actúa como mediadora. Acontecimientos cotidianos causantes de stress, como la muerte de un ser amado o la pérdida de trabajo, forman parte del stress incontrolable; el cual es muy probable de dirigir a la observación de una carencia de control sobre eventos importantes del futuro y por ende, a la depresión.

Sólo ciertos estímulos determinantes del stress llevan a dicho estado; sin embargo, dada una exposición a un evento particular incontrolable, un individuo puede desarrollar una depresión, mientras que otro no. La advertencia de una carencia futura de control, puede ser afectada por la experiencia primaria de individuos con control, por sus atribuciones acerca de las causas de los sucesos y por la información sobre la incontrolabilidad de ellos, en ausencia de experiencia directa con no contingencia. La gente desarrolla expectativas sobre las bases de la experiencia, las instrucciones y la observación. (Bandura, 1969). El desamparo aprendido predice que la experiencia repetida con eventos incontrolables, dirigirá a la posibilidad de que los eventos futuros serán incontrolables.

Para probar el rol de la espera de una carencia futura de control sobre el stress, en la producción del desamparo y la depresión, se necesitan dos pruebas experimentales importantes:

1) Medición de expectación: Es necesario considerar la confiabilidad y precisión de los reportes verbales de los sujetos sobre sus propios estados internos y cogniciones, aunque se pueden medir en forma indirecta.

2) Manipulación de expectación: El modelo del desamparo predice que al inducir la observación de una carencia de control, se desarrollan la depresión y la indefensión.

La depresión comprende la advertencia de una carencia de control sobre el stress y los eventos aversivos incontrolables, los cuales están produciendo dicha expectación, así como a la misma depresión. La experiencia con incontrolabilidad es una causa importante de depresión y un número de diferentes tipos de eventos puede orientarnos a la espera de que no se puede controlar el stress de la vida.

COMPARACION DE LA INDEFENSIÓN CON OTROS TIPOS DE PROBLEMAS.

Para establecer las similitudes y diferencias de la indefensión, desamparo o desesperanza aprendida, con otros problemas en el desarrollo psicológico del ser humano, es importante aclarar en qué consisten ellos; tomando como base, lo anteriormente expuesto sobre el fenómeno objeto de estudio de la presente investigación.

Sobre el concepto de enfermedad mental, Ruch y Zimbardo (1963) hacen una clasificación de cinco tipos de pérdidas de la capacidad del ser plenamente humano:

1) Pérdida de la identidad y de la apreciación de sí mismo: La identificación es el proceso normal, por el cual el niño incorpora los valores y actitudes de la comunidad y particularmente del padre de su mismo sexo, pero puede "desviarse" si se aprenden valores falsos o si hay demasiada o insuficiente identificación.

2) Pérdida de las capacidades autorreguladoras: La cual se advierte en la dependencia psicológica y física respecto a las drogas.

3) Pérdida de la alegría de vivir: Se distinguen las diferentes reacciones neuróticas, dentro de las cuales se encuentra la neurosis depresiva, fenómeno equiparado con el desamparo o desesperanza aprendida. Sin embargo, se dice que todas las neurosis son formas para probar desamparo, produciendo simpatía y evitando esfuerzos que pudieran conducir al fracaso y limitar la ansiedad; lo cual permite al individuo no hacer frente a la situación que la produce.

4) Pérdida de contacto con la realidad o psicosis: Trastorno que altera profundamente la personalidad, cuyo origen es orgánico. Se pueden distinguir:

Estados paranoicos: En donde el individuo tiene delirios.

Perturbaciones afectivas: Dentro de las cuales se puede ser maniaco o eufórico y profundamente deprimido.

Melancolía involutiva: Consistente en una depresión psicótica profunda y persistente.

Esquizofrenia o perturbación del funcionamiento integral del ser humano: En donde se deja de verificar la conducta con la retroalimentación ambiental, dándose deformaciones en la percepción, la emoción, el pensamiento, las pautas del habla y la perspectiva temporal.

5) Pérdida de la opción de otras maneras de ser o suicidio: Cuando éste es en potencia, el sujeto considera que sólo hay dos formas de ser para él: La que ahora tiene o la muerte. La forma como vive actualmente es insoportable y opta por la única que le queda a su juicio.

Establecidas las pérdidas psicológicas que pueden ocurrir en el hombre, se puede decir que los problemas más frecuentes que observamos en el desarrollo del niño son:

DAÑO CEREBRAL: De acuerdo a Cruickshank (1979), los niños con daño cerebral, son aquellos que:

a) Tienen un diagnóstico definido de lesión neurológica específica o difusa, estando caracterizados por una serie de importantes problemas psicológicos.

b) Sin que haya podido diagnosticárseles un daño neurológico franco, exhiben características psicológicas y conductuales idénticas a las de otros niños con los cuales no se tienen dudas acerca de su lesión cerebral.

c) Quienes están comprendidos en grupos clínicos específicos como: Parálisis cerebral, epilepsia, afasia, retardo mental, privación ambiental, trastorno emocional, etc.; cuyas características comunes son propias del daño cerebral o alguna deficiencia neurológica. En cuanto a su nivel intelectual, puede haber superdotados, normales, de lento aprendizaje y con retraso mental.

Casi siempre se complica el diagnóstico, porque los problemas emocionales agregados, encubren las verdaderas causas y hacen que se piense en un trastorno emocional, teniendo diversas dimensiones, como la física, la intelectual y la misma emocional.

RETARDO EN EL DESARROLLO: Ribes (1970), dice que consiste en un daño en el funcionamiento intelectual, desarrollo incompleto o estado de incompetencia social o intelectual del individuo; cuyo comportamiento es característico de niveles más tempranos de la vida.

El desarrollo retardado evoluciona a través de la acción de condiciones biológicas, sociales y físicas que se desvían de lo normal en grados extremos, según el nivel de retardo. La estructura del niño retardado o su funcionamiento fisiológico pueden estar incompletos o dañados; al igual que su historia de interacción con la gente y con las cosas, puede no incluir experiencias esenciales o puede haber desarrollado conductas que interfieren con el progreso normal del aprendizaje. La insuficiencia del desarrollo intelectual pone al niño en estado de inferioridad, desde el punto de vista de la adaptación escolar y social.

Las causas de este problema, se clasifican en biológicas o hereditarias y ambientales. Derivados de estas últimas, se han detectado problemas afectivos graves que repercuten en el desarrollo psicológico, ya que el medio influye grandemente en la estructuración de la salud mental.

Los síntomas son complejos, pues con frecuencia se asocia a otros trastornos, como la epilepsia, insuficiencias sensoriales, trastornos del lenguaje y las deficiencias expuestas dentro de la clasificación "Daño cerebral". Cuando el retraso en el desarrollo está dentro del área afectiva, pueden presentarlo personas muy inteligentes. Ello entraña un comportamiento egocéntrico, ingenuo y posesivo, persistiendo actitudes infantiles respecto a los padres, así como relaciones con problemas sexuales.

HIPERACTIVIDAD: Cruickshank (1979) la considera como un obstáculo para un buen ajuste social. Este problema se puede presentar en dos formas relacionadas entre sí:

1) Hiperactividad sensorial: El niño reacciona a estímulos poco importantes, lo cual dificulta el aprovechamiento escolar. Esta característica conductual se puede deber a un daño en la corteza cerebral, pero también puede ser un tipo de conducta aprendida, que el niño emplea con la esperanza de encontrar algo, que de alguna manera, le sirva para establecer relaciones adecuadas con los demás. Quizá influyan ambas cosas: El daño cerebral y la conducta aprendida.

El niño se ve atraído por el estímulo, ya sea que tenga o no importancia para su actividad inmediata, pudiendo incluso, olvidarse de lo que originalmente hacía, hasta que se le retorna a su tarea. En ocasiones, el término "hiperactividad" se sustituye por el de "distrabilidad", en virtud de que los estímulos distraen constantemente al niño y lo llevan de una situación a otra. Es decir, no se adapta negativamente a los estímulos que no son esenciales, como ocurre en la normalidad de la conducta; debido tal vez, a la misma lesión: Cada estímulo que le llega es algo a lo que tiene que reaccionar.

2) Hiperactividad motriz: Llamada también "desinhibición motora" o incapacidad para evitar una reacción a los estímulos que provocan respuestas de movimiento. De este modo, cualquier cosa que abarque el campo visual del niño y esté al alcance de sus manos, se convierte en estímulo al que tiene que reaccionar. Esta conducta es tan significativa, que con frecuencia se le llama "hiperkinética".

Son niños que parecen estar frecuentemente "a punto de reaccionar": Se menean, se retuercen, nunca se les ve en estado de relajación o de reposo. Experimentan la llamada "reacción catastrófica", en la que todo el cuerpo responde a determinada situación de manera totalmente incontrolada. Puede ser que el niño no reaccione siempre, en forma física, sino que se muestre confuso e inseguro de sí mismo, emitiendo respuestas irracionales. Su conducta puede ser inmadura y convertirse en agresiva, verbal o físicamente.

Definidos los problemas anteriores y comparándolos con la indefensión, desamparo o desesperanza aprendida, se puede decir que dicho fenómeno de interés, está implícito dentro de la clasificación general de la neurosis o pérdida de la alegría de vivir, ya que se identifican y estructuran aspectos comunes.

Difiere de los otros problemas mencionados, por el tipo de sintomatología expresada y, porque es un fenómeno que se produce por factores ambientales y fallas en la retroalimentación, sin que hayan daños biológicos. En el transcurso de su desarrollo, se pueden presentar características somáticas menores, evolucionando de acuerdo al decrecimiento en las áreas motivacional, emocional, cognitiva y de autoestima.

VUNERABILIDAD, TERAPIA Y PREVENCIÓN.

Si el problema central de la no iniciación de respuestas es la

expectativa de que ellas no van a ser eficaces, al invertir la expectativa debería producirse la curación. Al forzar al organismo a emitir la respuesta correcta en forma repetida, mediante la "terapia directiva"; se capta la contingencia respuesta-alivio o resultado. La incontrolabilidad hace disminuir la motivación para iniciar respuestas durante el stress y deteriora la capacidad de asociar las respuestas con un estado de alivio.

La inmunización conductual es un método fácil y efectivo para prevenir el surgimiento de la desesperanza aprendida: La experiencia inicial de control sobre una situación traumática, parece interferir en la formación de la expectativa de que respuestas y terminación del suceso negativo son independientes, de igual forma que el no poder controlar el fracaso, interfiere en el aprendizaje de que si se responde, se puede obtener éxito. (Seligman, 1981).

Este investigador opina, igualmente, que cuando alguien ha sido privado de las oportunidades normales de dominar reforzadores durante su desarrollo, puede ser más vulnerable a la indefensión que otro individuo que ha sido inmunizado en forma natural.

¿Por qué no todos estamos indefensos, si todos experimentamos cierto grado de incontrolabilidad?: El factor fundamental es la falta de correspondencia entre la experiencia de la incontrolabilidad y la formación de la expectativa de que los acontecimientos son incontrolables.

Se supone que hay tres factores que limitan las expectativas de incontrolabilidad:

- 1) La inmunización por una expectativa contraria.
- 2) La inmunización por control discriminativo.
- 3) La fuerza relativa del acontecimiento en cuestión.

Una historia previa de experiencias de controlabilidad sobre un determinado resultado, dará lugar a la expectativa de que ese resultado es controlable; pero si las experiencias previas son de incontrolabilidad, será difícil creer que un resultado específico es controlable, aún cuando realmente lo sea. La esencia del concepto de inmunización se basa en que si el sujeto termina encontrándose con una situación en la que el resultado es realmente incontrolable, en el caso de tener experiencias previas y expectativas de controlabilidad, le será difícil convencerse de que ahora no lo es.

La inmunización por control discriminativo, hace referencia a que si una persona ha aprendido en un lugar, que puede ejercer control y queda indefensa en otra parte, discriminará entre la diferente controlabilidad de ambos contextos.

El último factor capaz de limitar la transferencia de la indefensión de una situación a otra, es la significación relativa de esas situaciones: La indefensión puede generalizarse fácilmente, de los acontecimientos más traumáticos o importantes a los menos; pero no a

la inversa.

Abramson, Seligman y Teasdale (1978), expresan que quienes tienden a atribuir el fracaso a factores globales, estables e internos, podrían ser más propensos a la depresión general y crónica, junto con una baja autoestima, características propias de la desesperanza. El estilo atribucional podría producir propensión a la depresión.

La depresión es más fácilmente obtenida cuando:

- 1) La probabilidad estimada de un suceso positivo es baja, o de un suceso aversivo es alta.
- 2) El suceso es altamente positivo o aversivo.
- 3) El suceso se espera incontrolable.
- 4) La atribución para ésta incontrolabilidad es debida a un factor global, estable e interno.

Las estrategias terapéuticas propuestas, en base a lo anterior, son las siguientes:

- 1) Cambio de la probabilidad estimada para el suceso.
- 2) Hacer a los sucesos altamente negativos o positivos, menos deseables o buscados, por medio de la reducción de la aversividad de sucesos irrelevantes o la deseabilidad de sucesos inobtenibles.
- 3) Cambio de la suposición de incontrolabilidad a controlabilidad cuando los sucesos son accesibles.
- 4) Cambio de atribuciones irrealísticas para el fracaso hacia factores externos, inestables y específicos y para el éxito, hacia factores internos, estables y globales.

La lógica es que una atribución externa para el fracaso eleva la autoestima, una inestable corta las deficiencias pequeñas y una específica hace a éstas, menos generales.

Otros factores que producen vulnerabilidad son situaciones en las cuales, los sucesos muy aversivos son muy probables de ocurrir y los deseables no, en donde el cambio ambiental a circunstancias menos perniciosas, podría activar suposiciones más optimistas.

La tendencia a exagerar la aversividad o deseabilidad de los acontecimientos, también fomenta la depresión y al disminuir "lo catastrófico" sobre los sucesos incontrolables se reduciría la intensidad depresiva en el futuro.

Finalmente, sobre la base de que dentro de una serie de sucesos esperados, ocurriría la incontrolabilidad (indefensión aprendida) y los individuos se tornaran más propensos a la depresión; una historia de vida en la cual existen suposiciones de ser capaz de controlar los sufrimientos y errores de crianza, podría inmunizar contra la depresión.

OBJETIVO

De acuerdo con estos aspectos atribucionales y teniendo presente lo expresado por Seligman (1981), respecto a la aparición del desamparo aprendido en los niños y la interrelación de éstos y sus padres, al hablar sobre "la danza del desarrollo"; se observó la necesidad de investigar los estilos disciplinarios empleados por los padres en la educación de sus hijos. Así mismo, se quiso detectar la presencia de la indefensión en los niños y buscar la existencia de una relación positiva entre estas dos variables.

Los estilos educativos se contemplaron bajo lo expuesto por Clarke (1978), al hablar sobre la retroalimentación que proporcionan los padres a sus hijos, pero sólo desde el punto de vista verbal; es decir, la manera como los padres hablan a sus hijos:

Nutricional y estructural (positiva); engolosinadora y crítica (negativa). Los estilos nutricional y estructural, se consideran positivos porque construyen autoestima; mientras que los estilos engolosinador y crítico, son francamente negativos porque anulan la autoestima y no permiten su desarrollo.

El estilo nutricional se caracteriza por ser gentil, cariñoso y tolerante. El estructural, además de ser afectuoso, establece límites y dice cómo hacer las cosas en forma adecuada. El engolosinador, aunque meloso, es arrogante y emite doble mensaje (positivo, al disfrazarse de cariñoso, pero negativo al expresarse superior y humillante). El crítico es abiertamente desagradable y censorador.

Para observar éstas variables y tomando como material de soporte, la literatura ya expuesta, se delimitaron los siguientes aspectos:

Estudiar la relación entre la retroalimentación verbal de los padres y el desarrollo de la indefensión, desamparo o desesperanza aprendida en sus hijos.

Planteamiento del problema: ¿Existe relación entre los estilos de retroalimentación verbal, utilizados por los padres en la educación de sus hijos y el desamparo o desesperanza aprendida de éstos?

HIPOTESIS CENTRAL.

Hipótesis Nula: No existe relación positiva entre el estilo negativo de retroalimentación verbal de los padres y el desarrollo del desamparo aprendido o indefensión en sus hijos.

Hipótesis Alternas: Existe relación positiva entre el estilo negativo de retroalimentación verbal de los padres y el desarrollo del desamparo aprendido o indefensión en sus hijos.

METODO

SUJETOS.

Experiencias Piloto: 7 maestros de una escuela privada, de los grados preescolar y primaria, con niveles socio-económico y cultural medios.

11 madres de niños de cuarto y quinto grados de primaria, pertenecientes a una clase social media.

12 catedráticos universitarios, con amplia experiencia de trabajo con niños.

10 padres de niños, cuyas edades están entre 9 y 10 años, con un nivel sociocultural medio.

Estudio central: 103 alumnos de cuarto y quinto primaria, pertenecientes a cuatro escuelas oficiales de la ciudad de México, cuya población corresponde a una zona de nivel medio. La edad de estos niños está entre 9 y 11 años.

79 padres de estos niños, (en su mayoría madres), siendo la edad fluctuante entre 30 y 40 años.

13 maestros adscritos a la Secretaría de Educación Pública, que laboran en los grados escolares correspondientes a los alumnos seleccionados.

ESCENARIO.

Experiencias Piloto: Se realizaron en lugares diferentes:

1) Cerca de la puerta de entrada y salida de la escuela privada mencionada anteriormente, cuyas dimensiones son de 2 metros de altura por 80 centímetros de ancho.

2) Cubículos de los maestros universitarios, con un tamaño promedio de 3 metros de ancho por 2 metros de largo.

3) Sala-comedores de las familias visitadas, cuya superficie media es de 3 metros de ancho por 4 metros de largo o viceversa.

Estudio central: La investigación se efectuó en algunos de los salones de las escuelas primarias adscritas a la Secretaría de Educación Pública. Sus dimensiones promedio son de 3 metros de ancho por 5 metros de largo. En uno de los muros laterales, una ventana con amplios cristales y la puerta de acceso proporcionaban buena iluminación y ventilación.

INSTRUMENTOS.

Se utilizaron los siguientes cuestionarios o pruebas psicométricas:

1) Lista de verificación para maestros sobre la hiperactividad y la indefensión en los niños: Su finalidad es que los maestros detecten los tipos de conducta presentados por sus alumnos en la escuela y preestablecer, tentativamente, tres grupos infantiles de comparación: Niños hiperactivos, niños normales y niños apáticos e indefensos. Contiene 54 ítems o reactivos, de los cuales, los primeros 26 fueron elaborados por la autora del presente estudio y pretenden medir indefensión o desamparo aprendido. Los restantes fueron tomados de "La escala de clasificación del maestro" por Connors (Barkley, 1981) y evalúan hiperactividad. (Apéndice A).

2) Escala de locus de control para niños, por Nowicki y Strickland (1973), aplicada en México por Diaz-Loving y Andrade-Palom (1984): Mide el tipo atribucional de la conducta, es decir, el control interno y externo. (Apéndice B).

3) Cuestionario para padres de familia sobre estilos de retroalimentación verbal: Construido por la autora para esta investigación, con el objeto de establecer los tipos de retroalimentación empleados por los padres en la educación de sus hijos: Positivo (nutricional y estructural) y negativo (engolosinadora y crítica). (Apéndice C).

4) Test de locus de control, (Rotter, 1966), adaptado en México por Fernández, 1986: Su objeto fué detectar en los padres la percepción del control de su conducta, ya sea éste interno o externo. (Apéndice D).

5) Cuestionario del estilo atribucional por Peterson, Sennel, Baever, Abranson, Metalsky y Seligman (1982), adaptado en México por Fernández, 1986: Se aplicó para observar las diferencias individuales en los padres, a través del uso de las dimensiones atribucionales de internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y globalidad-especificidad. (Apéndice E).

6) Lista de reacciones conductuales del niño, cuando comete errores (síntomatología del desamparo aprendido): Elaborada por la autora para esta investigación, con el objetivo de que los padres proporcionen información sobre las expresiones de conducta de sus hijos, cuando éstos cometen un error; pretendiendo detectar aspectos sintomatológicos de la indefensión. (Apéndice F).

7) Lista de características psicológicas generales sobre problemas diversos existentes en los niños: Los primeros 46 reactivos fueron realizados por la autora, mientras que los restantes pertenecen al cuestionario "Síntomas para padres" de Connors (Barkley, 1981). Su finalidad consiste en que los padres digan los síntomas que ellos observan en sus hijos sobre el fenómeno de la indefensión o desamparo aprendido, así como otros problemas comunes en los niños: hiperactividad, daño cerebral y retardo en el desarrollo. (Apéndice G).

PROCEDIMIENTO.

Experiencias Piloto: Antes de realizar el estudio central de la presente investigación, se efectuaron algunas pruebas piloto para buscar mayor claridad y comprensión, en los ítems contruidos por la autora referentes a los cuestionarios de los apéndice A, C, F y G.

Lista de verificación para maestros sobre la indefensión: (Apéndice H). Se entregaron dos cuestionarios a cada uno de los 7 maestros, para que ellos seleccionaran a un alumno considerado como "problema" y a otro como "normal". Esta lista comprendió 22 ítems, cuyo objeto era

detectar el desamparo aprendido. Todavía no se consideran los reactivos que miden hiperactividad, porque se están sometiendo a prueba sólo los construídos por la autora. (Del apéndice H, se obtendrá el apéndice A). Dos días después se recogieron las 14 pruebas.

Questionario sobre retroalimentación verbal de los padres: (Apéndice I). Se aplicó a 11 madres de familia, en forma individual, a manera de entrevista. Después de dar las instrucciones, se leyeron los 50 reactivos, señalando en cada uno de ellos, la respuesta dada. (Del apéndice I, se obtendrá el cuestionario expuesto en el apéndice J).

Posteriormente, se solicitó un criterio interjueces, mediante las opiniones de 12 profesores universitarios, para hacer más objetivos los estilos de retroalimentación verbal que contempla el cuestionario obtenido de la prueba piloto anterior. Se entregaron por escrito y en forma individual, el objetivo de este piloteo, las instrucciones sobre la forma de dar las respuestas, las definiciones operacionales sobre los tipos de retroalimentación verbal emitidos por los padres de familia (Clarke, 1978), el cuestionario en estudio y una hoja de respuestas. (Apéndice J). A la semana siguiente se recogieron los datos.

Lista de reacciones conductuales del niño cuando comete errores: (sintomatología del desamparo aprendido). Lista de características psicológicas sobre problemas infantiles. (Apéndices K y L): Se aplicaron a 10 padres de niños con edades de 9 a 11 años, a manera de entrevista, para detectar la comprensión de sus 50 y 42 reactivos correspondientes. (De lo apéndices K y L, se obtendrán los apéndices F y G).

Estudio Central: En cada escuela, se entrevistó a los maestros para informarles sobre la investigación, su objetivo, las personas que participarían en ella y los materiales que se utilizarían. Se les dieron las instrucciones para responder la lista de verificación para maestros sobre la indefensión e hiperactividad. Así mismo, las definiciones operacionales de la indefensión (apatía), hiperactividad y normalidad. (Ver apéndice A). Esto con el objeto de que los maestros pudieran seleccionar adecuadamente a los alumnos considerados bajo estas características conductuales. Pocos días después fueron recogidos los datos.

Posteriormente, a los alumnos seleccionados por los maestros, se les aplicó en una sesión grupal por cada escuela, la escala de locus de control para niños por Díaz-Loving y Andrade-Palos, 1984. (Apéndice B).

Luego se citó a los padres de dichos niños, con la finalidad de que ellos contestaran las siguientes pruebas psicométricas:

- 1) Cuestionario sobre la retroalimentación verbal de los padres (apéndice C).
- 2) Test de locus de control para adultos, por Díaz-Loving y Andrade-Palos, 1984 (apéndice D).

- 3) Cuestionario del estilo atribucional para adultos, por Fernández, 1986 (apéndice E).
 4) Lista de reacciones conductuales del niño cuando comete errores (Síntomatología de la indefensión) (apéndice F).
 5) Lista de características de problemas generales infantiles (apéndice G).

Se efectuaron sesiones grupales por cada escuela. Las instrucciones se leyeron en voz alta ante el grupo y se aclararon las dudas surgidas a través de cada una de las pruebas aplicadas.

Para una visión general sobre los instrumentos aplicados en el estudio central de la presente investigación, se puede observar la tabla I.

TABLA I

DIAGRAMA DE APLICACION DE PRUEBAS

INSTRUMENTO:	RESUELTO POR:	DATOS CAPTADOS:
Apéndice A	Maestros	Indefensión e hiperactividad niños
Apéndice B	Niños	Locus de control niños
Apéndice C	Padres	Estilos de retroalimentación padres
Apéndice D	Padres	Locus de control padres
Apéndice E	Padres	Estilo atribucional padres
Apéndice F	Padres	Indefensión niños
Apéndice G	Padres	Indefensión, hiperactividad, daño cerebral y retardo mental niños.

RESULTADOS

Experiencias Piloto: (Ver nota de pie de página número 2).

Lista de verificación de conductas problemáticas: (Apéndice H).

En base a las respuestas emitidas por los 7 maestros, a los dos cuestionarios dados a cada uno de ellos, se aplicó la prueba de Fisher a cada reactivo.

Sólo se detectaron con diferencias significativas 7 reactivos: Los señalados con los números 2, 3, 11, 16, 18, 19 y 20. (Ver los ítems señalados con un asterisco en el apéndice H). Los demás reactivos no discriminan entre alumnos con problemas conductuales y sin ellos o "normales". Además en los resultados totales (12 y 10) del maestro número 2 y los datos obtenidos (13 y 7) con el maestro número 3, se puede observar que ellos no discriminaron entre sus alumnos, los cuales fueron catalogados por dichos maestros como niños "problemas" y como niños "normales". (Ver tabla de resultados I, en apéndice 1).

Cuestionario sobre retroalimentación verbal de los padres: (Apéndices I y J, sección "Cuestionario sobre retroalimentación verbal de este último).

Primera prueba piloto: (Apéndice I). Según lo expresado por las 11 madres de familia, se encontraron 34 reactivos que presentan diferencias significativas en el tipo de retroalimentación verbal dado a sus hijos: Ellos son los ítems señalados con los números 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50. Se obtuvo el cuestionario presentado en el apéndice J).

El tratamiento estadístico aplicado a los datos obtenidos por las 11 madres, consistió en la prueba Kolmogorov-Smirnov (Siegel, 1975). (Ver tabla de resultados II, en apéndice 2).

Segunda Prueba Piloto: (Apéndice J). El criterio de los doce jueces se estableció a través de la utilización estadística de la chi cuadrada para cada uno de los ítems. Se obtuvieron 22 reactivos objetivos en su retroalimentación: 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 33. (Ver apéndice J, sección "Cuestionario sobre los estilos educativos de padres de familia" y tabla de resultados III, en apéndice 3).

Lista de reacciones conductuales sobre la indefensión, cuando el niño comete errores. Lista de características sobre problemas generales infantiles. En base a las respuestas de los 10 padres de familia, se desecharon todos los reactivos de dichos instrumentos psicométricos. Esto se hizo debido a que los resultados de la prueba piloto aquí descrita, reflejan que la

mayoría de los reactivos están poco claros y no identifican los aspectos propuestos dentro del objetivo de la investigación. (Ver tablas de resultados IV y V, en apéndices 4 y 5).

Experiencia Central:

Questionario sobre retroalimentación verbal de los padres.
(Apéndice C).

Para establecer el estilo en la opción de respuesta abierta, se realizaron observaciones por dos personas diferentes. El coeficiente de confiabilidad se obtuvo con la siguiente fórmula, según Ribes (1970):

$$\text{Coeficiente de confiabilidad (C.C.)} = \frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}}$$

$$\text{C.C.} = \frac{234}{234 + 35} = 0.87$$

Así mismo, se empleó el coeficiente de contingencia C (Siegel, 1975), tomando en cuenta las opiniones de los dos jueces:

$$C = \sqrt{\frac{\frac{x^2}{N+x}}{80 + 587.49}}$$

$$C = 0.93$$

Al calcular las frecuencias esperadas en la tabla de contingencia, se detectaron gran cantidad de ellas, menores que 5. Por este aspecto, dicho coeficiente C no es muy confiable, aunque el resultado obtenido está cercano al coeficiente de confiabilidad arriba expuesto (Ribes, 1970):

$$0.87 \quad \text{y} \quad 0.93$$

Teniendo presente estos datos, se puede decir que la confiabilidad de las observaciones efectuadas por los dos jueces es muy alta, porque los dos coeficientes arrojan un nivel bastante aceptable dentro de la investigación en las ciencias sociales, a pesar del problema mencionado sobre las frecuencias esperadas en el coeficiente de contingencia C.

Se puede decir a manera de conclusión, sobre el análisis de la forma abierta de los reactivos correspondientes a la prueba del apéndice C, que el estilo educativo expresado por los padres en sus respuestas se ajusta a la objetividad.

Después para cada uno de los reactivos de las pruebas psicométricas aplicadas a los maestros (Apéndice A), se obtuvieron los porcentajes de las respuestas emitidas y las respuestas no emitidas. Dichos porcentajes fueron realizados en base a la clasificación de los niños, efectuada por aquellos al responder esta lista de verificación de la indefensión e hiperactividad (niños "hiperactivos", niños "normales", niños "apáticos" o "indefensos"). (Ver tabla de resultados VI en apéndice 6).

Se analizaron los instrumentos psicométricos correspondientes a los apéndices A y B; La lista de verificación sobre la indefensión y la hiperactividad para maestros y la escala de locus de control para niños por Díaz-Loving y Andrade-Palos (1984). (Ver nota de pie de página número 2).

Lista de Verificación sobre la hiperactividad y la indefensión: (Apéndice A). El objeto de su análisis fue dar un soporte de congruencia a la clasificación de los niños, efectuada por los maestros (niños "hiperactivos": grupo 1; niños "normales": grupo 2; niños "apáticos" o "indefensos": grupo 3).

La búsqueda de este objetivo se consideró de gran importancia porque le dan un soporte firme a los resultados que más adelante se describirán; puesto que las hipótesis planteadas en ellos y sobre las cuales se obtuvieron dichos datos, se probaron de acuerdo a la clasificación global de los alumnos y tomando en cuenta las respuestas de los maestros a este tipo de clasificación.

La consistencia aquí buscada no valida los items, ni da confiabilidad al instrumento, pero sí permite lograr el objetivo de congruencia entre las opiniones y respuestas de cada uno de los jueces, las cuales fueron emitidas a través de los dos tipos de información solicitada en la prueba psicométrica correspondiente al apéndice A:

1) Global: Por medio de la cual el maestro clasifica al alumno según la apreciación y el conocimiento general de éste. (Primera forma de pregunta y que se encuentra en el encabezado de la prueba, antes de los reactivos enumerados).

2) Específica: A través de cada uno de los items que componen la prueba estudiada. (Números 1 al 34).

En forma general y tomando como base las frecuencias obtenidas sobre las respuestas emitidas y las no emitidas, se observa que los niños considerados "normales" no presentan lo que cada uno de los 54 ítems describe, ya que el reactivo que registró mayor frecuencia, lo hace sobre un 7% de casos. (Ver tabla de resultados VI en apéndice 6).

El análisis de las respuestas de los maestros, se basó en las hipótesis que a continuación se presentan:

Primera Hipótesis:

Hipótesis Nula: En cada reactivo, las respuestas de los maestros de cuarto primaria, no son diferentes a las expresadas por los maestros de quinto primaria, cuando se refieren a los niños considerados tentativamente como "hiperactivos" contra los niños llamados "apáticos" o "indefensos".

Hipótesis Alternativa: En cada reactivo, las respuestas de los maestros de cuarto primaria, son diferentes a las expresadas por los maestros de quinto primaria, cuando se refieren a los niños considerados tentativamente como "hiperactivos" contra los niños llamados "apáticos" o "indefensos".

Se utilizó la técnica estadística denominada "Probabilidad exacta de Fisher" porque los datos analizados son discretos y corresponden a dos muestras independientes con un número de sujetos que oscila entre 20 y 40. Los puntajes se representaron mediante frecuencias en una tabla de contingencia de 2×2 .

La prueba determinó si los grupos difieren en la proporción correspondiente a dichas clasificaciones. Conforme a los datos de esta tabla de contingencia, se determinó la significación de la diferencia entre los grupos de cuarto y de quinto primaria, en cuanto a la cantidad de niños "hiperactivos" y "apáticos".

La probabilidad en cada reactivo, tuvo un nivel de significación de 0.05. Cuando la probabilidad es menor que este nivel de significación, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se usó una prueba de dos colas porque la hipótesis alternativa no tiene dirección.

Los valores obtenidos en todos los reactivos fueron no significativos porque resultaron mayores que el nivel establecido. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa, es decir, se establece que las respuestas de los maestros de cuarto primaria, en todos los ítems, no son diferentes a las expresadas por los maestros de quinto primaria, cuando se refieren a los niños considerados tentativamente como "hiperactivos" contra los niños llamados "apáticos" o "indefensos".

De acuerdo a estos resultados, se puede concluir que los alumnos observados presentan proporcionalmente, las mismas características de hiperactividad y de indefensión o apatía.

Segunda Hipótesis:

Hipótesis Nula: En cada ítem, las respuestas de los maestros de cuarto primaria, no son diferentes a las expresadas por los maestros de quinto primaria, cuando se refieren a los niños considerados tentativamente como "patológicos" frente a los niños "normales".

Hipótesis Alternativa: En cada ítem, las respuestas de los maestros de cuarto primaria, son diferentes a las expresadas por los maestros de quinto primaria, cuando se refieren a los niños considerados tentativamente como "patológicos" frente a los niños "normales".

Aquí se reunieron en un solo grupo a los niños "hiperactivos" y a los niños "apáticos" o "indefensos" para integrar el grupo de niños "patológicos". En esta forma, se determinó la existencia de las diferencias entre el grupo "patológico" y el grupo "normal", respecto a la proporción correspondiente a las respuestas de los maestros de cuarto y quinto primaria sobre dichas clasificaciones.

Los valores obtenidos en este análisis fueron no significativos: Resultaron mayores que el nivel de significación 0.05. Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa; es decir, se establece que las respuestas de los maestros de cuarto primaria, en todos los ítems, no son diferentes a las expresadas por los maestros de quinto primaria, cuando se refieren a los niños considerados tentativamente como "patológicos" frente a los niños "normales".

Tercera Hipótesis:

Hipótesis Nula: No hay diferencias en el número de respuestas para cada reactivo, cuando los maestros se refieren a los niños clasificados como "hiperactivos" contra los niños "apáticos".

Hipótesis Alternativa: Existen diferencias en el número de respuestas para cada reactivo, cuando los maestros se refieren a los niños clasificados como "hiperactivos" contra los niños "apáticos".

Según los datos obtenidos al probar las dos primeras hipótesis, se reunieron en un solo grupo a los maestros de cuarto y de quinto primaria. Se tuvieron presentes las respuestas "sí" y "no" para cada uno de los ítems y la clasificación de los niños dentro de los grupos "hiperactivo" y "apático".

Se utilizó la técnica estadística chi cuadrada (χ^2), aunque hubo algunos reactivos con los cuales no se pudo usar dicha prueba, debido a que sus frecuencias esperadas son menores que 5. Con ellos se empleó la probabilidad exacta de Fisher, como en las

comparaciones anteriores y al igual que en ellas, los datos se organizaron en una tabla de contingencia de 2 X 2.

La significación de chi cuadrada (χ^2) se determinó cuando los grados de libertad son iguales a 1 ($gl=1$) de acuerdo a la probabilidad significativa al 0.05, y se consultó la tabla de valores críticos correspondiente. (Ver tabla C en Siegel, 1975). Si los resultados obtenidos son iguales o mayores a los presentados por la tabla C, mencionada arriba, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. La prueba utilizada fué de dos colas porque la hipótesis alterna no predice la dirección de las diferencias.

De acuerdo con la probabilidad obtenida, los items que a continuación se enumeran, presentaron diferencias significativas según las respuestas de los maestros, ante la clasificación de los niños dentro de los grupos "hiperactivo" y "apático" o "indefenso": 1,3, 4, 6, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 38, 40, 41, 44, 52, 54. Para estos reactivos, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula; es decir, se afirma que hay diferencias en el número de respuestas relacionadas con los niños clasificados como "hiperactivos" y como "indefensos" o "apáticos". (Ver tabla de resultados VII en apéndice 7).

Para el resto de items, como las diferencias encontradas no fueron significativas, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. En estos reactivos los maestros no diferenciaron entre los grupos comparados.

Cuarta Hipótesis:

Hipótesis Nula: No hay diferencias entre el número de respuestas para cada reactivo, cuando los maestros se refieren a los niños clasificados como "patológicos" frente a los niños "normales".

Hipótesis Alterna: Existen diferencias entre el número de respuestas para cada reactivo, cuando los maestros se refieren a los niños clasificados como "patológicos" frente a los niños "normales".

Se integraron los grupos de niños "hiperactivos" y "apáticos" o "indefensos" en uno solo, denominado grupo "patológico". Este nuevo grupo "patológico" se comparó con el grupo de los niños "normales".

Los datos encontrados señalan que existen diferencias significativas en el número de respuestas de los maestros, con relación a los niños considerados como "patológicos" y como "normales", en todos los items, a excepción de los números 6, 10, 11, 20, 22, 32, 35, 43, 45. Para los reactivos no mencionados, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: Se puede afirmar que existen diferencias entre las respuestas de los maestros, cuando se hace referencia a los niños considerados "patológicos" al ser comparados con los niños considerados "normales". (Ver tabla de resultados VII en apéndice 7).

Por otro lado, para los items arriba enumerados (6, 10, 11, 20, 22, 32, 35, 43, 45), como no reflejan diferencias significativas, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna; es decir, las respuestas de los maestros no discriminan entre los aspectos "patología" y "normalidad" relacionados con sus alumnos. (Ver tabla de resultados VII en apéndice 7).

Según estos resultados, los reactivos que establecen diferencias significativas entre "hiperactividad" e "indefensión", como entre "patología" y "normalidad" son los que a continuación se enumeran:

<u>Reactivo:</u>	<u>Frecuencia obtenida:</u>		<u>Discriminación:</u>
	<u>Hiperactividad</u>	<u>Indefensión</u>	
01	16	07	Hiperactividad
03	09	16	Indefensión
04	17	08	Hiperactividad
07	13	21	Indefensión
13	03	13	Indefensión
14	12	21	Indefensión
17	01	13	Indefensión
18	05	16	Indefensión
19	13	05	Hiperactividad
24	20	09	Hiperactividad
27	31	12	Hiperactividad
28	17	03	Hiperactividad
29	15	04	Hiperactividad
30	12	02	Hiperactividad
34	26	11	Hiperactividad
38	20	06	Hiperactividad
40	17	04	Hiperactividad
41	13	03	Hiperactividad
44	03	09	Indefensión

<u>Reactivo:</u>	<u>Frecuencia obtenida:</u>		<u>Discriminación:</u>
	<u>Hiperactividad</u>	<u>Indefensión</u>	
52	00	09	Indefensión
54	12	21	Indefensión

Escala de Locus de Control para niños por Díaz-Loving y Andrade-Palos, (1984): (Apéndice B). El objeto de su análisis fué verificar el establecimiento de alguna relación entre la variable dependiente (atribución conductual interna y atribución conductual externa) con una posible variable intermedia. Se escogió el sexo al cual pertenecen los niños, ya que en el presente caso, se consideró una variable con importancia en la determinación de los resultados obtenidos a través de dicho instrumento psicométrico, porque la edad cronológica en que se encuentran los sujetos es el límite entre la niñez y la pubertad. (9 a 11 años) y se partió de la inferencia de que la educación en nuestra sociedad latinoamericana, es diferente según al sexo al cual se pertenezca.

Las respuestas obtenidas se analizaron mediante la siguiente Hipótesis:

Hipótesis Nula: No existe relación entre la frecuencia de las categorías de las respuestas y el sexo de los sujetos.

Hipótesis Alternativa: Existe relación entre la frecuencia de las categorías de las respuestas y el sexo de los sujetos.

Se empleó la técnica estadística chi cuadrada (χ^2) porque los datos consisten en frecuencias de categorías discretas y se quiere determinar la significación de las diferencias entre dos grupos independientes.

Se contó el número de casos de cada grupo en cada categoría y se comparó la proporción de casos en las diferentes categorías de un grupo con las categorías del otro grupo. Los datos referentes a las respuestas de los niños ("sí" y "no") junto con el sexo de ellos (masculino y femenino), se organizaron en una tabla de contingencia de 2×2 , siendo sus grados de libertad iguales a 1 ($gl=1$).

Hubo numerosos reactivos con los cuales no se pudo usar esta técnica estadística, debido a que sus frecuencias esperadas son menores que 5. Con ellos se empleó la probabilidad exacta de Fisher.

Como todos los valores de probabilidades obtenidas (a excepción del reactivo número 24), son mayores que 0.05; se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa: En todos los reactivos, salvo el número 24, no existe relación entre las categorías de las respuestas y

el sexo de los sujetos. (Ver tabla de resultados VIII en apéndice 8).

Así mismo, como el ítem 24 presentó diferencias significativas, se puede decir que para dicho reactivo, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, se encuentra relación entre la forma de respuesta de los sujetos ("sí" y "no") y su sexo. (Ver tabla de resultados VIII en apéndice 8).

Posteriormente, se llevó a cabo el procesamiento de los datos referentes a los instrumentos psicométricos siguientes, los cuales detectaron las variables dependientes que permiten probar la hipótesis central de la investigación expuesta:

Escala de Locus de control para niños por Díaz-Loving y Andrade-Palos (1984), cuestionario sobre retroalimentación verbal de los padres (creado por la autora) y escala de locus de control para adultos por Rotter (1966), adaptado en México por Fernández (1986); (correspondientes a los apéndices B, C y D). Dichas variables dependientes son: Locus de control de niños (atribución conductual externa e interna), (apéndice B); retroalimentación verbal de los padres (estilo educativo negativo y positivo), (apéndice C); locus de control de los padres (atribución conductual externa e interna), (apéndice D).

El diseño de estudio comprende tres muestras independientes, seleccionadas por maestros de cuarto y quinto primaria, cuya variable experimental es de tipo intervalar. Las características de esta escala además de que permiten establecer un orden entre sus categorías, ellas también pueden ser sumadas, restadas, multiplicadas y divididas, sin afectar las distancias relativas entre ellas. Además, el punto cero es arbitrario, es decir, no se puede interpretar significativamente el tamaño de calificación de proporciones particulares, porque dicho punto no representa una ausencia total de la variable estudiada.

El nivel de significación se determinó al 0.05, o sea el 5% del extremo de la distribución F (razón entre dos distribuciones de dos muestras de poblaciones diferentes). La probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando ésta es verdadera (error tipo I), está dada por el nivel de significancia, porque cuanto mayor sea éste, es más factible rechazar equivocadamente la hipótesis nula. El tipo de prueba escogido fué de dos colas porque la hipótesis alterna no indica la dirección de la diferencia predicha.

La prueba estadística empleada fué el análisis de varianza porque se cumplen los requisitos exigidos para su uso:

- 1) Las muestras fueron escogidas al azar y están distribuidas normalmente.
- 2) Su variable dependiente está distribuida en forma continua y es de tipo intervalar.
- 3) Las varianzas de las muestras son homogéneas. (Ver nota de pie de página número 3).

La relación que existe entre la variabilidad de las medias y la de las calificaciones individuales se calculó mediante el estadístico de

prueba F (varianza entre grupos / varianza dentro de grupos). Dicho estadístico está asociado con cualquier valor de la región de rechazo de la distribución F igual o menor que 0.05: La probabilidad asociada con la ocurrencia conforme a la hipótesis nula.

La cantidad de sujetos que intervienen en el estudio, nos proporciona el número de grados de libertad; los cuales nos representan los valores que pueden variar libremente después de haber impuesto ciertas restricciones a los datos.

El nivel de significancia establecido (0.05) y los grados de libertad obtenidos (entre y dentro de los grupos), establecen la región de rechazo, cuyos valores del estadístico de prueba F se encuentran en el apéndice D en Young y Veldman (1975).

La potencia de la prueba estadística empleada, mide la probabilidad de producir un error tipo II, en el cual la hipótesis nula sea aceptada cuando en realidad es falsa. La naturaleza de la hipótesis alterna está relacionada con la región de rechazo (distribución F) y con el número de sujetos utilizados: Como la hipótesis alterna no tiene dirección se usa una prueba de dos colas y si el tamaño de la muestra se incrementa, las posibilidades de cometer dicho error son menores.

Primera Hipótesis:

Hipótesis Nula: No existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los niños, dentro de los grupos denominados "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos".

Hipótesis Alterna: Existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los niños, al menos dentro de dos de los grupos denominados "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos".

TABLA DE RESULTADOS IX

RESULTADOS SOBRE EL ANALISIS DE VARIANZA DEL LOCUS DE CONTROL DE LOS NIÑOS (MUESTRA TOTAL DE SUJETOS)

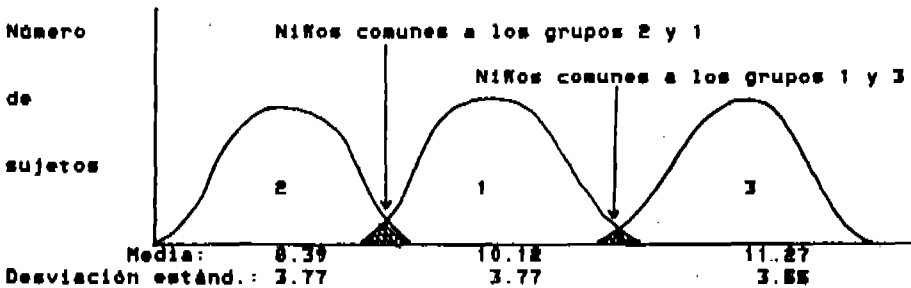
VALOR DE F 2,100 = 5.092, con una probabilidad de 0.0078 < 0.05
< 0.01

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
1	37	10.1892	3.7700	0.6198
2	33	8.3939	3.7744	0.6570
3	33	11.2727	3.5556	0.6169
Total :	103	9.9612	3.8499	0.3793

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total. Esta se divide así, según la clasificación global de los alumnos, efectuada por sus maestros mediante el instrumento psicométrico "Lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad":

En el grupo 1 se consideran a los niños denominados "hiperactivos"; el grupo 2 comprende a los niños "normales" y el grupo 3 está integrado por los niños llamados "apáticos" o "indefensos".

FIGURA I



Interno.....Locus de control.....Externo.

Se pudo observar que el valor de F, fué de 5.092 con 2 y 100 grados de libertad (entre y dentro de los grupos), cuya probabilidad es 0.0076, menor que los niveles de significación 0.05 y 0.01:

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, se establece que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel global. (Ver tabla de resultados IX).

Pero, ¿entre cuáles grupos se encuentran estas diferencias? De acuerdo a la prueba de Tukey (Runnyon y Haber, 1984), se hace una comparación a posteriori entre las medias de las muestras tomadas por parejas, teniendo presente que la F general es significativa. El valor obtenido en esta prueba de la diferencia honestamente significativa (DHS), detecta entre cuáles de los tres grupos existen las diferencias ya encontradas en la F global: Al nivel 0.05 se denotan como significativos los grupos 3 y 2. Además, ésto lo confirmamos al observar en la figura I, las medias y las desviaciones estándar dentro de las distribuciones muestrales de cada grupo. (Ver tabla de resultados IX y figura I).

Se puede concluir que los niños pertenecientes a los grupos 2 y 3 son significativamente diferentes; es decir, los niños "apáticos" o "indefensos" son más externos, en cuanto a su locus de control, que los niños "normales". Estos resultados son confiables porque al

determinar si difieren las varianzas reales de las tres muestras, mediante la prueba de homogeneidad de varianzas, la información proporcionada nos dice que no hay diferencias en sus errores.

Una vez logrados estos resultados, se optó por comparar la misma variable dependiente (locus de control), dentro de los mismos grupos, pero tomando sólo a los 57 niños de los cuales se tienen datos de sus padres. Esto con el objeto de analizar posteriormente a sus padres y establecer relaciones entre ellos y sus hijos, respecto a las variables estudiadas. Así mismo, en el próximo análisis de varianzas, se puede responder a la pregunta: ¿ Los niños "apáticos" o "indefensos" siguen siendo más externos, en cuanto a su locus de control, que los niños "normales"?.

La hipótesis probada con la muestra de 57 niños, fué la misma que se planteó para la muestra de 103 sujetos, expresada anteriormente.

TABLA DE RESULTADOS X

RESULTADOS SOBRE EL ANALISIS DE VARIANZA DEL LOCUS DE CONTROL DE LOS NIÑOS (MUESTRA DE 57 SUJETOS)

VALOR DE F 2, 54 = 3.917, con una probabilidad de 0.0258 < 0.05				
GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
1	18	10.1111	4.1712	0.9832
2	20	8.4500	3.6487	0.8159
3	19	11.9474	3.8941	0.8934
Total :	57	10.1404	4.0989	0.5429

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total. Esta se divide así, según la clasificación global de los alumnos, efectuada por sus maestros mediante el instrumento psicométrico "Lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad":

En el grupo 1 se consideran a los niños denominados "hiperactivos"; el grupo 2 comprende a los niños "normales" y el grupo 3 está integrado por los niños llamados "apáticos" o "indefensos".

Tomando en cuenta sólo a los 57 sujetos de los cuales se tienen datos de los padres, el valor de F fué de 3.917, con 2 y 54 grados de libertad (entre y dentro de los grupos), cuya probabilidad es 0.0258. Como el valor de significación obtenido es menor que el previamente establecido, pero no rebasa el nivel de 0.05, se rechaza la hipótesis

nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, se establece que sí existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los niños, al menos dentro de dos de las tres muestras comparadas. Estas diferencias son menos significativas que las encontradas en el análisis anterior (sólo al nivel 0.05), porque el número de sujetos es menor. (Ver tabla de resultados X).

De acuerdo a la prueba de la diferencia honestamente significativa (DHS) de Tukey, (Runnyon y Haber, 1984), en donde se compararon posteriormente las medias de los grupos tomados por parejas, se concluye nuevamente que los niños pertenecientes a los grupos 2 y 3 son significativamente diferentes: Los niños "apáticos" o "indefensos" siguen siendo más externos, en cuanto a su locus de control, que los niños "normales".

Respecto a las diferencias entre las varianzas de las muestras comparadas, los datos obtenidos en la prueba de homogeneidad de varianzas, nos dicen que dichas muestras son semejantes en cuanto a su varianza y el análisis estadístico efectuado se ajusta a la realidad.

Después se procedió a comparar el locus de control de los padres de los niños ya estudiados, para determinar si los datos son semejantes a los de sus hijos.

Para un primer análisis de dicha variable, se tomó a toda la muestra de padres que intervinieron en el estudio (74 sujetos) y posteriormente, sólo a los padres de los 57 niños comparados anteriormente.

Segunda Hipótesis:

Hipótesis Nula: No existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los padres, dentro de los grupos llamados "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos".

Hipótesis Alterna: Existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los padres, al menos dentro de dos de los grupos llamados "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos".

TABLA DE RESULTADOS XI

RESULTADOS SOBRE EL ANALISIS DE VARIANZA DEL LOCUS DE CONTROL DE LOS PADRES (MUESTRA TOTAL DE SUJETOS)

VALOR DE F 2, 71 = 2.580, con una probabilidad de 0.0829 > 0.05

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
1	28	9.6429	2.9716	0.5616

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
2	22	8.4091	2.9866	0.6368
3	24	10.4583	3.2568	0.6648
Total :	74	9.5405	3.1370	0.3647

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total. Esta se dividió así, según la clasificación general de los alumnos, efectuada por sus maestros mediante el instrumento psicométrico "Lista de verificación de la indefensión e hiperactividad".

Aquí se analizan los datos de los padres de dichos alumnos y se agrupan tomando en cuenta la clasificación de sus hijos antes mencionada:

En el grupo 1 se consideran a los padres de los niños "hiperactivos"; el grupo 2 comprende a los padres de los niños "normales" y el grupo 3 está integrado por los padres de los niños "apáticos" o "indefensos".

El valor de F fué de 2.58 con 2 y 71 grados de libertad (entre y dentro de los grupos) y su probabilidad de 0.0829. Como el valor de significación obtenido es mayor que 0.05, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna; es decir, se establece que no existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los padres de los niños llamados "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos". (Ver tabla de resultados XI).

Posteriormente, se compararon las medias de las muestras estudiadas, pero tomando sólo a los 57 padres de los cuales se tienen datos completos. Para este análisis, se tuvo presente la hipótesis formulada en la comparación anterior y se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA DE RESULTADOS XII

RESULTADOS SOBRE EL ANALISIS DE VARIANZA DEL LOCUS DE CONTROL DE PADRES (MUESTRA DE 57 SUJETOS)

VALOR DE F 2, 54 = 1.741, con una probabilidad de 0.1850 > 0.05

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
1	18	9.5556	3.1102	0.7331
2	20	8.6000	2.9629	0.6625
3	19	10.4211	3.0789	0.7063

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
Total	57	9.8088	3.0887	0.4091

NOTA: Los grupos 1, 2, 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total. Esta se dividió así, según la clasificación general de los alumnos, efectuada por sus maestros mediante el instrumento psicométrico "Lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad".

Aquí se analizan los datos de los padres de dichos alumnos y se agrupan tomando en cuenta la clasificación de sus hijos antes mencionada:

En el grupo 1 se consideran a los padres de los niños "hiperactivos"; el grupo 2 comprende a los padres de los niños "normales" y el grupo 3 está integrado por los padres de los niños "apáticos" o "indefensos".

El valor de F fué de 1.741 con 2 y 54 grados de libertad (entre y dentro de los grupos) y su probabilidad de 0.1850. Como el valor de significación obtenido es mayor que el previamente establecido, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna; es decir, no existen diferencias significativas en cuanto al locus de control de los padres de los niños llamados "hiperactivos", "normales", "apáticos" o "indefensos". (Ver tabla de resultados XII).

Luego se compararon los estilos educativos de los padres, considerando todos los casos (79 padres), para determinar la existencia o no existencia de sus diferencias significativas.

Tercera Hipótesis

Hipótesis Nula: No existen diferencias significativas en cuanto a los estilos educativos de los padres, dentro de los grupos "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos".

Hipótesis Alterna: Existen diferencias significativas en cuanto a los estilos educativos de los padres, al menos dentro de dos de los grupos "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos".

TABLA DE RESULTADOS XIII

RESULTADOS SOBRE EL ANALISIS DE VARIANZA DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES (MUESTRA TOTAL DE SUJETOS)

VALOR DE F 2, 76 = 2.722, con una probabilidad de 0.0722 > 0.05				
GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
1	29	7.0345	4.2129	0.7823

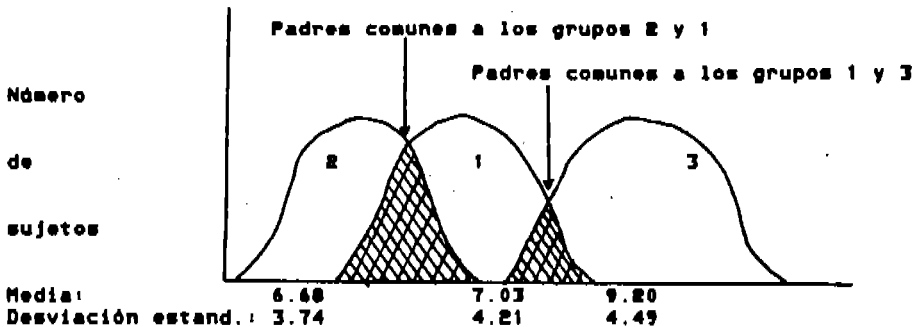
GRUPO	N	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
2	25	6.6800	3.7497	0.7499
3	25	9.2000	4.4907	0.8981
Total :	79	7.6076	4.2560	0.4786

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total. Esta se dividió así, según la clasificación general de los alumnos, efectuada por sus maestros mediante el instrumento psicométrico "Lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad".

Aquí se analizan los datos de los padres de dichos alumnos y se agrupan tomando en cuenta la clasificación de sus hijos antes mencionada:

En el grupo 1 se consideran a los padres de los niños "hiperactivos"; el grupo 2 comprende a los padres de los niños "normales" y el grupo 3 está integrado por los padres de los niños "apáticos" o "indefensos".

FIGURA II



(Positivo).....Estilo educativo padres.....(Negativo)
(Retroalimentación verbal)

Se observó un valor de F igual a 2.722 con 2 y 76 grados de libertad (entre y dentro de los grupos), con una probabilidad de 0.0722. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación 0.05, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Las medias de los tres grupos no son diferentes en cuanto al estilo educativo de los padres, aunque el nivel de significación establecido no está lejano de la probabilidad obtenida: 0.05 y 0.07. Como la probabilidad de ocurrencia de la hipótesis nula está cercana en los grupos

comparados, se puede decir, en forma general, que entre ellos existe una tendencia hacia la diferenciación. (Ver tabla de resultados XIII).

Pero específicamente, ¿entre cuáles grupos? Si nos detenemos en la figura II, observamos que las medias de los grupos 2 y 3 son las que están más distantes (6.68 y 9.20); además, la distribución muestral de los sujetos comunes a los grupos 1 y 3 es muy inferior a la de los sujetos comunes a los grupos 2 y 1. Esto nos lleva a suponer que los grupos 2 y 3 tienden a ser diferentes; es decir, los padres del grupo 3 ("apáticos" o "indefensos") se aproximan a ser más negativos que los padres del grupo 2 ("normales"), respecto al estilo educativo (a través de la retroalimentación verbal). (Ver figura II).

Una vez encontrados los resultados aquí expuestos, se decidió observar el grado de existencia de relación entre las siguientes variables:

El locus de control de los padres con el locus de control de sus hijos.

Los estilos educativos de los padres y la atribución personal de sus hijos.

El locus de control y el estilo educativo de los padres.

En esta forma, se podrá aclarar la tendencia de las medias a ser diferentes en los grupos 2 y 3; también se podrá comprobar si existe alguna relación entre el estilo educativo de los padres (retroalimentación verbal) y el desamparo aprendido o indefensión en sus hijos: Objetivo central de la presente investigación. Igualmente, es posible determinar si la atribución conductual interna o externa genera en los padres, respectivamente, un tipo de retroalimentación positivo o negativo al detectar la asociación entre estas variables.

El diseño de estudio empleado comprende dos grupos independientes, apareados de acuerdo a las calificaciones obtenidas, cuyas variables dependientes son intervalares, según se expusieron las características de este tipo de escala al inicio de la descripción de los últimos resultados aquí descritos.

El nivel de significación se determinó al 0.05 como en el análisis de varianza. El tipo de prueba escogido fué de una cola porque la hipótesis alterna indica la dirección de la diferencia predicha. El nivel de significación establecido implica el rechazo de la hipótesis nula cuando ésta es verdadera (error tipo I), debido a que mientras más grande sea el nivel de significancia, hay mayor probabilidad de rechazar equivocadamente la hipótesis nula.

La prueba estadística escogida como adecuada para el presente estudio fué el coeficiente de correlación producto momento de Pearson (r), porque es una medida de relación lineal que requiere que ambas variables dependientes sean expresadas en una escala intervalar.

Además, se utilizó también el coeficiente de correlación de rango de Spearman (r_s), porque aunque es una medida de asociación no paramétrica y requiere que las variables estudiadas sean medidas en

una escala ordinal, de manera que los sujetos se puedan colocar en dos series ordenadas; la relación entre las variables dependientes podría no ser lineal. Otro factor importante a ser tomado en cuenta aquí, es que los datos fueron capturados originalmente como una variable ordinal, luego se presentaron en un continuo y se transformaron a variables intervalares para efectuar el análisis estadístico con la prueba F. (Ver nota de pie de página número 3).

La región de rechazo usada aquí, fué de una cola porque la hipótesis alterna predice el signo de la asociación. Esta región de rechazo consiste en todos los valores de la medida de asociación tan extremos que la probabilidad relacionada con su ocurrencia, conforme a la hipótesis nula, es igual o menor que el nivel de significación establecido al 0.05.

Primera Hipótesis:

Hipótesis Nula: No hay relación entre el locus de control de los padres y el locus de control de sus hijos.

Hipótesis Alterna: Hay una relación positiva entre el locus de control de los padres y el de sus hijos: Los padres con locus de control externo tienen hijos con locus de control externo.

TABLA DE RESULTADOS XIV

RESULTADOS SOBRE LA ASOCIACION ENTRE EL LOCUS DE CONTROL DE LOS PADRES Y EL LOCUS DE CONTROL DE SUS HIJOS

GRUPO	N	PEARSON		SPEARMAN	
		r	P	r s	P
Total :	57	0.3421	0.009<0.05	0.3169	0.016 <0.05 =0.01
1	19	0.3630	0.127>0.05	0.3141	0.190 >0.05
2	20	0.0325	0.892>0.05	0.0876	0.714 >0.05
3	18	0.5319	0.03<0.05	0.6134	0.007 <0.05 <0.01

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total integrada por las 57 parejas (padre o madre y su hijo). Se dividió en estos tres grupos, de acuerdo a la clasificación global de los alumnos, efectuada por sus maestros mediante el instrumento

psicométrico "Lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad":

En el grupo 1 se consideran a los niños denominados "hiperactivos" y a sus padres; el grupo 2 comprende a los niños "normales" con sus padres y el grupo 3 está integrado por los niños llamados "apáticos" o "indefensos" y sus padres.

Las abreviaturas utilizadas tienen la siguiente significación:

N: Número de sujetos, r: Coeficiente de correlación producto momento de Pearson, r s: Coeficiente de correlación de Spearman y P: Probabilidad.

Para una muestra de 57 pares de sujetos, la correlación entre el locus de control de los padres y el de sus hijos es de 0.3421 (Pearson) y 0.3169 (Spearman), cuya probabilidad es significativa en los dos coeficientes, aunque es más alta a través de Spearman:

$0.009 < 0.05$ y $0.016 < 0.05$ y casi igual a 0.01. Se puede concluir que las dos variables están asociadas positivamente en la población:

El locus de control de los padres y el locus de control de sus hijos tienen una relación positiva, desde el punto de vista general; es decir, los padres con atribución externa tienen hijos cuyo control personal es externo. (Ver tabla de resultados XIV).

Esta conclusión se reafirmó cuando se efectuaron las correlaciones entre los grupos "hiperactivos", "normales" y "apáticos" o "indefensos", aunque dicha asociación no sea significativa en las muestras 1 y 2.

En el grupo 1 con 19 pares de sujetos, la correlación entre las variables estudiadas es de 0.363 (Pearson) y 0.3141 (Spearman), cuyas probabilidades respectivas son 0.127 y 0.19, mayores que 0.05. Existe una pequeña relación positiva entre el locus de control de padres e hijos "hiperactivos", sin que llegue a ser significativa.

En la muestra 2 con 20 pares de sujetos, la correlación obtenida fué de 0.0325 (Pearson) y 0.0876 (Spearman), cuyas probabilidades correspondientes son 0.892 y 0.714, mayores que 0.05. Aquí tampoco hay relación significativa entre las variables estudiadas, aunque sí llega a existir una pequeñísima asociación positiva.

En el grupo 3 con 18 pares de sujetos, la correlación fué de 0.5319 (Pearson) y 0.6134 (Spearman), con probabilidades correspondientes de 0.023 y 0.007, menores que 0.05. Se establece que la relación entre las variables es positiva y estadísticamente significativa; es decir, los padres con control externo tienen hijos con atribución personal externa. En esta muestra, compuesta de niños "apáticos" o "indefensos" y sus padres, se confirma la aceptación de la hipótesis alterna y el rechazo de la hipótesis nula.

Segunda Hipótesis:

Hipótesis Nula: No hay relación entre el estilo educativo de los padres y el locus de control de sus hijos.

Hipótesis Alternativa: Hay una relación positiva entre el estilo educativo de los padres y el locus de control de sus hijos: Los padres con estilo educativo negativo tienen hijos con locus de control externo.

TABLA DE RESULTADOS XV**RESULTADOS SOBRE LA ASOCIACION ENTRE EL ESTILO EDUCATIVO DE LOS PADRES Y EL LOCUS DE CONTROL DE SUS HIJOS**

GRUPO	N	PEARSON		SPEARMAN	
		r	P	r _s	P
Total	57	0.2387	0.074 > 0.05	0.2142	0.110 > 0.05
1	18	-0.1284	0.612 > 0.05	0.0370	0.884 > 0.05
2	20	0.0928	0.697 > 0.05	0.0214	0.929 > 0.05
3	19	0.3975	0.092 > 0.05	0.4803	0.037 < 0.05

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total integrada por las 57 parejas (padre o madre y su hijo). Se dividió en estos tres grupos de acuerdo a la clasificación global de los alumnos, efectuada por sus maestros, mediante el instrumento psicométrico "Lista de la verificación de la indefensión y la hiperactividad":

En el grupo 1 se consideran a los niños denominados "hiperactivos" y a sus padres; el grupo 2 comprende a los niños "normales" con sus padres y el grupo 3 está integrado por los niños llamados "apáticos" o "indefensos" y sus padres.

Las abreviaturas utilizadas tienen la siguiente significación:

N: Número de sujetos, r: Coeficiente de correlación producto momento de Pearson, r_s: Coeficiente de correlación de Spearman y P: Probabilidad.

Para una muestra de 57 pares de sujetos, el coeficiente de correlación entre el estilo educativo de los padres y la atribución conductual de sus hijos es de 0.2387 (Pearson) y 0.2142 (Spearman), con probabilidades que demuestran una tendencia a ser significativas:

0.074 y 0.110 respectivamente; realmente mayores que 0.05, pero muy cercanas a este nivel de significación. En forma general se puede establecer que hay una tendencia de relación positiva entre el estilo educativo de los padres y el locus de control de sus hijos; es decir,

los padres con estilo educativo negativo, se acercan a tener hijos con locus de control externo. (Ver tabla de resultados XV).

Dicha tendencia a que las variables sean significativas, se expresa a través de las muestras dentro de las cuales los sujetos fueron clasificados, pero especialmente en el grupo 3 como puede observarse en la tabla de resultados XV, ya citada.

En la muestra 1 con 18 pares de sujetos, la correlación es de -0.1284 (Pearson) y 0.0370 (Spearman), con probabilidades respectivas de 0.612 y 0.884 , mayores que 0.05 . No hay asociación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, pero existe una mínima positiva, dentro del grupo "hiperactivo", según el coeficiente de Spearman; mientras que de acuerdo al de Pearson, ésta es negativa, aunque las variables relacionadas siguen estando muy cercanas al coeficiente anterior (r s).

En el grupo 2 con 20 pares de sujetos, la correlación encontrada es de 0.0928 (Pearson) y 0.0214 (Spearman), con probabilidades de 0.697 y 0.929 en forma respectiva, mayores que 0.05 . En esta muestra también se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, lo cual nos dice que no hay significancia en la asociación de las variables, pero sí se encuentra una ligerísima relación positiva.

En el grupo 3 con 19 pares de sujetos, la correlación es de 0.3975 (Pearson) y 0.4803 (Spearman), cuyas probabilidades correspondientes son de 0.092 y 0.037 . Como se puede ver (tabla de resultados XV), según Pearson no hay significación ($0.092 > 0.05$), pero de acuerdo a Spearman sí la hay ($0.037 < 0.05$). Esto explica la tendencia percibida anteriormente en la muestra total. Dicha tendencia es que la relación estudiada se acerca a ser significativa, la cual se manifiesta en el grupo 3. En este grupo, referente a los niños "indefensos" y a sus padres, se puede plantear la aceptación de la hipótesis alterna y el rechazo de la hipótesis nula; es decir, se encuentra una relación positiva entre el estilo educativo de los padres y el locus de control de sus hijos: Los padres con estilo educativo negativo tienen hijos con locus de control externo.

Tercera Hipótesis:

Hipótesis Nula: No hay relación entre el locus de control y el estilo educativo de los padres.

Hipótesis Alterna: Hay una relación positiva entre el locus de control y el estilo educativo de los padres: Los padres con atribución conductual externa tienden a expresar un estilo educativo negativo.

TABLA DE RESULTADOS XVIRESULTADOS SOBRE LA ASOCIACION ENTRE EL LOCUS DE CONTROL Y
EL ESTILO EDUCATIVO DE LOS PADRES

GRUPO	N	PEARSON		SPEARMAN	
		r	P	r s	P
Total :	57	0.2203	0.100 > 0.05	0.1953	0.145 > 0.05
1	19	0.3382	0.157 > 0.05	0.3407	0.153 > 0.05
2	20	0.1207	0.612 > 0.05	0.1181	0.620 > 0.05
3	18	0.1871	0.457 > 0.05	0.1754	0.486 > 0.05

NOTA: Los grupos 1, 2 y 3 comprenden el número de sujetos (N) de la muestra total, integrada por los 57 padres con sus dos medidas de las variables estudiadas, apareadas entre sí (locus de control y estilo educativo). Estos 57 sujetos son el padre o la madre de los alumnos clasificados por sus maestros como niños "hiperactivos", en el grupo 1; como niños "normales" en el grupo 2 y como niños "apáticos" o "indefensos" en el grupo 3.

El grupo 1 está formado por los padres de los niños "hiperactivos"; el grupo 2 considera a los padres de los niños "normales" y el grupo 3 se compone de los padres de los niños "apáticos" o "indefensos".

Para una muestra de 57 sujetos, con sus variables dependientes apareadas, el coeficiente de correlación entre el locus de control y el estilo educativo de los padres es de 0.2203 (Pearson) y 0.1953 (Spearman), con probabilidades correspondientes de 0.100 y 0.145, mayores que 0.05. La asociación entre las variables dependientes no es estadísticamente significativa y ello es corroborado en los coeficientes obtenidos dentro de los grupos "hiperactivo", "normal" y "apático" o "indefenso". (Ver tabla de resultados XVI).

Si nos detenemos en los coeficientes de la muestra total y observamos las correlaciones obtenidas en los grupos 1, 2 y 3; vemos que aunque ellos sean bajos y con probabilidades no significativas, la relación establecida entre las variables estudiadas es positiva, destacándose un poco más en el grupo 1.

Referente a las hipótesis propuestas, en este análisis correlacional dentro de los padres, los datos nos llevan a aceptar la hipótesis nula y a rechazar la hipótesis alterna: La probabilidad encontrada no es significativa, pero se deja el precedente de que existe una muy débil relación positiva entre el locus de control y el estilo educativo de los padres, la cual es susceptible de investigarse posteriormente.

ANALISIS DE FRECUENCIAS:

Se pretendió justificar el uso del estadístico de prueba F y el coeficiente r de Pearson, observando la distribución normal de las variables dependientes. (Ver figura III).

LOCUS DE CONTROL DE LOS NIÑOS

MEDIA	MODA	MEDIANA	KURTOSIS	SESGO	MINIMO	MAXIMO
2.509	2.00	2.353	-0.914	0.353	1.00	5.00
.....						
RANGO	VARIANZA	ERROR ESTANDAR	DESVIACION ESTANDAR			
4.00	1.469	0.161	1.212			

LOCUS DE CONTROL DE PADRES

MEDIA	MODA	MEDIANA	KURTOSIS	SESGO	MINIMO	MAXIMO
2.912	2.00	2.644	-0.853	0.173	1.00	5.00
.....						
RANGO	VARIANZA	ERROR ESTANDAR	DESVIACION ESTANDAR			
4.00	1.474	0.161	1.214			

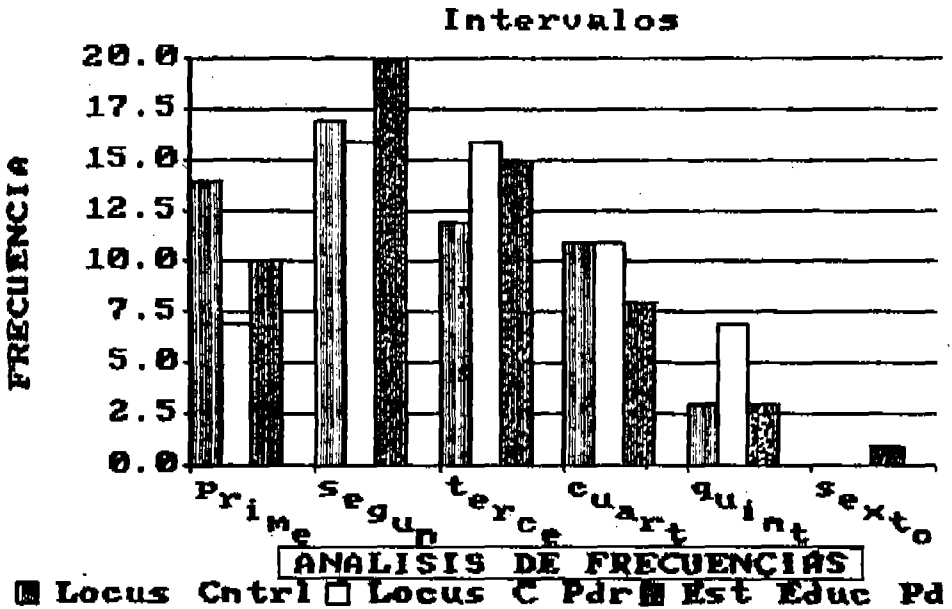
ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES

MEDIA	MODA	MEDIANA	KURTOSIS	SESGO	MINIMO	MAXIMO
2.596	2.00	2.425	0.101	0.646	1.00	6.00
.....						
RANGO	VARIANZA	ERROR ESTANDAR	DESVIACION ESTANDAR			
5.00	1.424	0.158	1.193			

Como se puede apreciar en la figura III, así como en los datos arriba expuestos y que son correspondientes a ella, la curva normal de la variable "Locus de control de padres" es más simétrica que las de las otras dos variables estudiadas. La distribución de las frecuencias obtenidas en estas últimas (locus de control de niños y estilos educativos de padres) es positivamente coleada, pero presenta las características generales de la curva de Gauss.

Por otro lado, es importante recordar que la prueba de homogeneidad de varianzas, efectuada durante la aplicación del estadístico F; nos informó que los errores están distribuidos en forma semejante, sin que haya diferencias entre los grupos; es decir, sus varianzas son homogéneas.

FIGURA III



DISCUSION

Teniendo presente los datos expuestos en la tabla de resultados I (apéndice I), se optó por incluir en la lista definitiva de verificación de la indefensión y la hiperactividad, referente al apéndice A, los reactivos que discriminan significativamente los alumnos problemáticos de los niños no problemáticos; mientras que se desecharon los ítems restantes, porque éstos no diferencian a dichas clasificaciones de alumnos: Sólo se incluyeron los reactivos señalados con los números 2, 3, 11, 16, 18, 19 y 20.

Así mismo, se elaboraron otros y se tomaron los correspondientes a la escala de clasificación del maestro por Connors (Barkley, 1981). En esta forma se contemplan aspectos sintomáticos de la indefensión y la hiperactividad. En otras palabras, se obtuvo de la lista de verificación para maestros, presentada en el apéndice H, la lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad del apéndice A.

Respecto al cuestionario sobre la retroalimentación verbal de los padres (apéndice I), según la tabla de resultados II del apéndice 2; se eliminaron los ítems enumerados así: 1, 5, 8, 12, 14, 15, 16, 18, 29, 32, 34, 36, 40, 46, 47, 49, porque para ellos se aceptó la hipótesis nula, en la cual se suponía la no existencia de diferencias significativas entre los tipos de retroalimentación que los padres utilizan cuando le hablan a sus hijos.

Se integró un nuevo cuestionario con los reactivos que sí discriminan los estilos educativos de los padres: Los señalados con los números 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48 y 50. (Ver en la sección "Cuestionario sobre los estilos educativos de padres de familia", en el apéndice J).

Posteriormente, mediante la segunda experiencia piloto con dicho cuestionario, al observar los resultados obtenidos (ver tabla de resultados III, en apéndice 3), se unificaron los tipos de retroalimentación nutricional y estructural, debido a que estas dos formas educativas de los padres, son consideradas como positivas en el desarrollo de la autoestima (Clarke, 1978), sus características muy semejantes y estudiadas en otra cultura muy diferente a la nuestra (la norteamericana). Así se logró la prueba psicométrica empleada en el estudio central y formada por 22 reactivos. Las opciones de respuesta fueron: 3 cerradas (retroalimentación positiva, engolosinadora y crítica) y una abierta (la que el padre o madre deseara escribir). (Ver apéndice C).

Es importante mencionar, que al efectuar el procesamiento de los datos obtenidos en este cuestionario, se unieron los tipos de retroalimentación crítica y engolosinadora, bajo la denominación "Negativa", por considerar los mismos aspectos contemplados arriba al unir las formas positivas; así como también, por razones prácticas.

Dentro de las experiencias piloto realizadas con las listas de reacciones conductuales del niño cuando comete errores (indefensión) y de características de problemas generales infantiles; los datos nos dicen que la mayoría de los reactivos no están claros porque no identifican los aspectos propuestos dentro del objetivo perseguido en cada instrumento. (Ver tablas de resultados IV y V, en apéndices 4 y 5). Por este motivo, se decidió reconstruir totalmente dichas pruebas psicométricas y en esta forma, de los apéndices K y L se obtuvieron los apéndices F y G, respectivamente.

De acuerdo a los resultados expuestos dentro de la experiencia central de la investigación aquí discutida, al analizar el instrumento correspondiente al apéndice A (Lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad, para maestros); se consideró importante que los datos obtenidos en los análisis de varianza y las correlaciones, se ajustaran a una alta congruencia de las respuestas de los maestros. Así la clasificación de los niños dentro de las muestras "hiperactiva", (grupo 1); "normal", (grupo 2) y "apática" o "indefensa", (grupo 3); tendría bases firmes y no actuaría como una variable intermedia que podría entorpecer los resultados.

Las hipótesis probadas en el análisis estadístico de las respuestas de los maestros a la lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad (apéndice A), nos permite concluir:

1) No hay diferencias en las respuestas de los maestros de cuarto y de quinto primaria, porque los alumnos observados presentan proporcionalmente las mismas características de hiperactividad y apatía o indefensión, así como de patología y normalidad.

2) Los ítems señalados con los números 10, 11, 20, 22, 25, 32, 35 y 43, no discriminan las respuestas relacionadas con los niños clasificados como "hiperactivos" y "apáticos" o "indefensos", ni con las respuestas correspondientes a los niños llamados "patológicos" y "normales". Por esta razón, dichos reactivos se desechan del cuestionario.

3) Los reactivos 1, 3, 4, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 27, 28, 29, 30, 34, 38, 40, 41, 44, 52 y 54, discriminan las respuestas referentes a hiperactividad y apatía o desamparo aprendido, así como a patología y normalidad. Estos ítems por su probabilidad significativa, son aceptados como integrantes de la lista de verificación estudiada: Por medio de ellos, se logra el objetivo que pretende alcanzar el instrumento o sea discriminar entre la hiperactividad y la indefensión.

4) Los reactivos números 6 y 25, sólo discriminan las respuestas en relación a los niños "hiperactivos" y "apáticos", aspecto debido tal vez al tamaño tan pequeño de la muestra. Como las diferencias encontradas no son muy claras, estos ítems son desechados de la lista de verificación.

5) Todos los ítems (a excepción de los números 6, 10, 11, 20, 22, 25,

12, 35, 43 y 45), discriminan las respuestas referentes a patología y normalidad, pero no entre hiperactividad y apatía o indefensión. Su poder de discriminación es muy general, ya que no determinan el tipo de patología existente; aspecto por el cual, sólo se considerarán a los reactivos, que además de señalar las diferencias generales (patología y normalidad), lo hacen con las diferencias específicas (hiperactividad y apatía o indefensión). (Ver tabla de resultados VII en apéndice 7, los reactivos señalados con un asterisco).

Al construir la lista de verificación estudiada, se pretendió que los maestros discriminaran entre sus alumnos, la hiperactividad y el desamparo aprendido. De acuerdo al análisis estadístico efectuado, los reactivos que expresan diferencias significativas entre los grupos de respuestas sobre niños "hiperactivos" y "apáticos", así como entre las respuestas referentes a los niños "patológicos" y "normales"; reflejan un gran poder de discriminación para estos aspectos, el cual se generaliza para la población que la muestra representa. Estos reactivos están marcados con los números 1, 3, 4, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 27, 28, 29, 30, 34, 38, 40, 41, 44, 52 y 54. Ellos cumplen el objetivo para el que fueron construidos y apoyan los resultados centrales y sobre los cuales se basa la comprobación de la hipótesis objetivo de la presente investigación.

Se puede decir que las diferencias estadísticamente significativas, encontradas a través de dichas hipótesis, reflejan una buena congruencia entre las respuestas de los maestros dadas a la lista de verificación de la indefensión y la hiperactividad.

Después, en el análisis de las respuestas de los alumnos, proporcionadas en base a los reactivos de la escala de locus de control para niños de Nowicki y Strickland (1973), aplicada en México por Díaz-Loving y Andrade-Palos (1984); se pretendió probar la existencia de alguna relación entre la frecuencia de las categorías de las respuestas y el sexo de los sujetos.

Como en todos los ítems (a excepción del número 24), no se encontró relación existente entre estas variables (ver tabla de resultados VIII en apéndice 8); es posible aceptar que el locus de control, ya sea interno o externo, no está relacionado con el hecho de pertenecer al sexo masculino o femenino: Los padres, a través de su estilo educativo, no discriminan entre el hijo que pertenece a un sexo u otro y se genera un locus de control externo o interno, sin tomar en cuenta esta variable.

Una vez más los resultados que sustentan las hipótesis probadas y sobre las cuales se llevó a cabo la investigación aquí descrita, se ven solidificados con los datos referentes a los análisis estadísticos efectuados en cada uno de los reactivos que componen la escala de locus de control para niños (apéndice B): La atribución conductual en los niños, es una variable que no está relacionada con el sexo; sino con el locus de control de sus padres y la retroalimentación verbal que éstos emplean a través del proceso educativo que se da en el ambiente familiar.

Se parte de que los niños apáticos o "indefensos" son más externos que los niños "normales" y los padres de los primeros, tienden a utilizar un estilo educativo negativo; mientras que los padres de los niños "normales" son más positivos en su forma de hablar con sus hijos:

Se hace referencia a la asociación encontrada entre el estilo educativo de los padres y el locus de control de sus hijos. (Ver tabla de resultados XV).

De acuerdo a los resultados expuestos al analizar la varianza dentro de los padres, no se encuentran diferencias significativas, tanto en su locus de control como en sus estilos educativos; aunque se percibe una tendencia a ser diferentes, entre los grupos "normal" y "apático" o "indefenso", ya que sus medias están más distantes y la probabilidad del estadístico de prueba F se acerca al nivel 0.05.

Posiblemente con una muestra mayor, los otros grupos también podrían diferenciarse; es decir, "hiperactivo" con "normal" y "apático" o "indefenso" con "hiperactivo". Se puede inferir que algunas variables no muy bien controladas, tal vez obscurecieron los resultados, como dificultades de tiempo disponible por el horario de trabajo de los sujetos, bajo nivel cultural de algunos de ellos y posiblemente otros factores desconocidos.

Por el contrario, en el análisis de varianza realizado con los niños, es fácil detectar diferencias significativas entre los grupos "normal" y "apático" o "indefenso", ya que las medias de estos grupos están bastante distantes y la probabilidad del estadístico utilizado es menor que 0.05, tanto con el total de la muestra como con los 57 sujetos que fueron escogidos porque se tienen datos de sus padres.

Esto permite sugerir que los niños "apáticos" o "indefensos" tienen características especiales que los hace diferenciarse en su locus de control de los niños "normales": Su atribución conductual está señalando una autoestima diferente porque los niños con desamparo aprendido tienden a ser más externos en su locus de control, que los niños "normales".

Seligman (1981), al definir la indefensión como un estado psicológico producido cuando los acontecimientos son incontrolables, dice que el control de la conducta se percibe fuera de la persona, en el desarrollo y presencia de este fenómeno. Así mismo, cuando habla sobre la sincronía entre respuesta y efecto, expone que si el sujeto no aprende que su conducta funciona, ocurre la desesperanza, porque aprende que es inútil responder ya que existe independencia entre conducta y ambiente.

Como ya se expuso, aquí se percibe la existencia de una relación positiva entre el estilo de retroalimentación verbal de los padres y la indefensión o desesperanza aprendida en sus hijos; aunque ella sea muy ligera. Cuando los padres emplean un estilo de retroalimentación

verbal negativo, a través de su educación, los hijos desarrollan la indefensión.

Rotter (1966), señala que el sujeto con control externo percibe la retroalimentación como independiente de su conducta; es decir, debida al azar; mientras que cuando el control es interno, la percepción de la retroalimentación es contingente a su propia conducta. Alloy y Seligman (1978), opinan que se subestima el grado de control conductual y se opta por la externalidad, porque se prefiere ver la no contingencia entre respuestas y sucesos.

La asociación del locus de control de los padres y el estilo atribucional de sus hijos, expresa que esta dimensión se aprende mediante el proceso educativo familiar y en esta forma se construye la autoestima. En la interacción entre padres e hijos, se aprende a ser interno o externo, lo cual determina el nivel de autoestima en el ser humano y éste se cree capaz de controlar el medio que le rodea y lograr el éxito o metas que se propone.

Esta relación se observó un poco más de cerca cuando se estudió dicha variable dentro de las muestras "hiperactiva", "normal" y "apática" o "indefensa". Existe en forma positiva en todos los grupos, pero sólo llega a ser significativa dentro del grupo formado por los niños "apáticos" o "indefensos" y sus padres, donde se supone que predomina la desesperanza aprendida; aunque tal vez las diferencias en los otros grupos, se hagan presentes usando una muestra mayor. Se puede concluir que la dimensión atribucional externa indica una baja autoestima, tanto en los padres como en sus hijos.

Esto se complementa con la asociación detectada entre la retroalimentación verbal de los padres y el locus de control de sus hijos: Se refleja una tendencia a ser significativa, la cual se manifiesta en los niños desamparados. Una vez más se coincide con los aspectos expresados sobre la retroalimentación y su relación con el control personal y la autoestima:

Abramson, Alloy y Rosoff (1978); Alloy y Seligman (1978) y Dapve (1979), dicen que aunque en psicología, la asociación de las contingencias conductuales y los sucesos, no es muy clara respecto a la exactitud de su organización y percepción del control; se ha establecido que la baja autoestima encauza a la motivación a disminuir el grado de control personal sobre los sucesos indeseables. Ello se debe a que la realidad de la percepción de que las opiniones propias, son consideradas por el sujeto, como inefectivas y se es incapaz de controlar el ambiente, llevan al ser humano a la depresión.

Estudios como los de Condry (1976), Langer (1975), Langer y Rodin (1976), Solomon (1976) y Steiner (1970), sugieren que para prevenir la indefensión o lograr su terapia adecuada, se debe aumentar la motivación mediante una percepción de información evaluable. Así mismo, expresan que el control personal y la autoestima mejoran con el uso de retroalimentación contingente, incremento de percepción de sucesos positivos y de responsabilidad propia en el logro de ellos.

También señalan que si se establece el sentimiento de competencia, la atribución externa se modifica hacia la dimensión interna y el sujeto se percibe a sí mismo, como capaz de controlar lo que parece incontrolable.

Por otro lado, Seligman (1981), menciona como una técnica de retroalimentación la "desensibilización sistemática", la cual determina en la persona el proceso voluntario para que crea que puede controlar la ansiedad mediante el autocontrol. Igualmente, Corkille (1987), cuando habla sobre una manera para lograr el crecimiento pleno de la personalidad en el ser humano; expone que a través del mismo dolor de la pérdida, expresándolo libremente y superándolo en el amor, la autoestima se fortalece y se logra la autorealización y una vida feliz.

Considero que la relación entre padres e hijos, es crucial en la vida del hombre, pudiéndose establecer a través del miedo o del amor, sentimientos expresados por los padres; así como el grado de autoaceptación generado por ellos y desarrollado en sus hijos. En la presente investigación, se observó dicha relación entre el estilo educativo negativo de los padres (miedo) y el locus de control externo de los niños (baja autoestima). El estilo educativo fue estudiado a través de la retroalimentación verbal que los padres emplean al disciplinar a sus hijos, ya sea reforzando o modificando las respuestas emitidas por éstos.

Durante este proceso de enseñanza-aprendizaje, se va construyendo un grado de autoestima y control personal determinados, según lo expresa Clarke (1978), cuando hace referencia a los estilos de retroalimentación utilizados por los padres en la educación de sus hijos.

Los estilos educativos positivos (nutricional y estructural), fomentan el desarrollo de una adecuada autoestima y control personal, ya que se estimula el interés hacia el conocimiento de sí mismo, mediante la interrelación del niño con el medio que le rodea. En esta forma, él se percibe como capaz y valioso para vivir; ya que de por sí lo es en realidad, por el simple hecho de existir. (Branden, 1980 y Ellis, 1979).

No ocurre así con los estilos educativos negativos (engolosinador y crítico), ya que ellos no permiten que se desarrolle una autoestima saludable, lo cual determina un control de contingencias conductuales localizado fuera de la persona: El desamparo la hace verse incapacitada para lograr objetividad en las relaciones entre situaciones externas, entre éstas y sucesos ambientales.

En el presente estudio, se detectó la presencia de una relación significativa (al obtener el coeficiente de Spearman) y con tendencia a ella (en el coeficiente de Pearson), dentro del grupo de los niños "apáticos" o "indefensos", entre el estilo de retroalimentación verbal negativo de los padres y la atribución conductual externa de sus hijos. (Ver tabla de resultados XV).

Por ello, se puede expresar que si los padres educan en el miedo, aunque éste sea declarado en forma velada, como en el estilo engolosinador; o abiertamente negativo como en el estilo crítico; la dimensión atribucional en sus hijos va a ser determinada hacia el polo de la externalidad, lo cual conlleva no dejar crecer al ser en su totalidad porque éste es "controlado" y por consiguiente sobreviene el desarrollo de la desesperanza aprendida.

Si se educa en el amor y no en el miedo, se expresa dicho sentimiento por medio de una comunicación basada en el conocimiento, aceptación y estima de la propia persona; el cultivo de disciplina y responsabilidad al corregir "el hacer" y nunca "el ser"; factores congruentes con un modelamiento reforzante y una retroalimentación contingente. Sólo así los padres de familia, podrán desempeñar su papel de verdaderos educadores al disciplinar a sus hijos formando una sociedad integrada por seres con alegría de vivir, gran autoestima y capaces de un autocontrol adecuado.

Por otra parte, es importante señalar que la relación observada entre la retroalimentación verbal de los padres y el locus de control de sus hijos, dentro de los niños "hiperactivos", mediante el coeficiente de Spearman, aunque es bastante baja se presenta en forma positiva; mientras que a través de la correlación de Pearson, se detectó en forma negativa. (Ver tabla de resultados XV).

Este fenómeno se podría explicar porque en el desarrollo de la hiperactividad intervienen factores biológicos o ambientales, sin que se especifique con claridad la determinación de uno de ellos. Así lo menciona Cruickshank (1979), cuando define la hiperactividad como un obstáculo para un buen ajuste social, expresado en una manifestación conductual excesiva a los estímulos ambientales. Esta problemática se puede presentar en forma sensorial o motriz, derivada de un daño cerebral o de un tipo de conducta aprendida para lograr establecer relaciones adecuadas con su medio.

En forma opuesta, el desamparo aprendido o indefensión se considera como una dificultad psicológica, producida exclusivamente por factores ambientales y fallas en la retroalimentación (Seligman, 1981): Es decir, no existen daños biológicos. Barclay (1976) establece en cierto modo, una relación entre estos dos problemas conductuales, cuando menciona una etapa de "hiperactividad o protesta" originada por una pérdida, al hablar de la emoción de "pesar". Esquematiza esta emoción, colocando al desamparo aprendido después del período "hiperactivo" (enojos fáciles y crisis de llanto y gritos).

Estos investigadores y el presente estudio, coinciden en el establecimiento de la relación negativa (coeficiente de Pearson) o casi nula (coeficiente de Spearman), encontrada entre el estilo educativo de los padres, a través de su retroalimentación verbal y el locus de control de sus hijos, dentro de la población "hiperactiva". En la misma forma, con la probabilidad significativa (según correlación de Spearman) y con la tendencia a serlo (según correlación

de Pearson) de dicha asociación entre estas variables dentro de la población "indefensa".

Posteriormente, se tomó sólo a los padres, para establecer la relación entre su dimensión atribucional y su estilo educativo. Los coeficientes de correlación tanto de Spearman como de Pearson, no reflejan una probabilidad significativa, aunque en el de la muestra total se alcanza a detectar una ligera tendencia a la probabilidad significativa: La asociación entre estas dos variables, en cuanto a su probabilidad, no está muy alejada del nivel establecido (0.05) y al analizar las muestras "hiperactiva", "normal" y "apática" o "indefensa", dicha tendencia se observa más en el primer grupo.

Aunque el grado de asociación entre estas variables no sea significativo, existe en forma positiva. Ello indica que los padres cuando han desarrollado una dimensión atribucional externa con baja autoestima, dan a conocer un tipo de retroalimentación verbal negativo en la educación de sus hijos. Esto podría llevar al planteamiento de que el control personal de los padres, deriva el empleo de un estilo de retroalimentación específico: A mayor externalidad, más negativismo en la educación de sus hijos. Esta tendencia se manifiesta más con los niños "hiperactivos".

La unión encontrada entre el locus de control externo de los padres y la atribución conductual externa de sus hijos, permite determinar el papel del modelamiento conductual (Bandura, 1966 y 1977), en el desarrollo de la personalidad en el ser humano. Esta externalidad aprendida forma paulatinamente el desamparo o desesperanza aprendida.

Mediante la interacción padres-hijos se desarrolla este fenómeno de la indefensión, el cual se desencadena gradualmente, mediante la retroalimentación verbal que los padres emplean al disciplinar a sus hijos: Los padres con estilo educativo negativo tienen hijos con locus de control externo. Se observa nuevamente, que el miedo utilizado por los padres, genera una baja autoaceptación y por ende poca autoestima en el niño.

De aquí surge la urgente necesidad de que los padres de familia, tomen conciencia de su papel en la formación de los hijos que tienen bajo su responsabilidad: En vez de que el miedo sea el motor de la acción ejercida durante el proceso educativo familiar, debe ser el amor y por lo tanto, éste debe sustituirlo y ser el alimento de la convivencia que se establece con los hijos a través de toda la vida; de tal manera que ellos sientan que sus padres son sus guías y orientadores, dentro de un clima de respeto, amor y libertad hacia sí mismos. Sólo así se irá construyendo en ellos, una verdadera y auténtica autoestima, la cual establece los lineamientos de una personalidad saludable y dispuesta para alcanzar el éxito y salvar los obstáculos que se le presenten en el camino: Espero aportar, aunque en forma incipiente, el deseo de que los padres mejoren la relación interpersonal con sus hijos a través de una autoevaluación responsable de sus estilos educativos y logren en sus hijos y en sí mismos, una vida plena y saludable.

Por otro lado, debido a que las pruebas psicométricas utilizadas, se basaron en la comprensión del lenguaje escrito y, teniendo presente el aspecto de la influencia de la habilidad verbal de los sujetos en sus respuestas a los instrumentos empleados para medir el locus de control; es importante mencionar lo expuesto por Gorsuch, Henighan y Barnard (1972, págs. 588 y 589):

"Los resultados indican que la confiabilidad de la variable locus de control no puede ser perfecta y que las escalas que miden esa variable se deben usar en forma reservada, especialmente con niños de 10 años de edad, pertenecientes a un nivel socio-económico bajo y medio. Este hecho se observa especialmente al ser leídos los ítems en voz alta".

En el caso aquí discutido, aunque se utilizaron las pruebas de Rotter (1966) para adultos y de Nowicki y Strickland (1973) para niños, ya adaptadas en México por Fernández y Díaz-Loving y Andrade-Palos (1984), respectivamente y no se aplicó antes, una evaluación de la destreza verbal tanto en los niños como en sus padres; sin embargo, se permite observar en los resultados una buena consistencia en las respuestas dadas por unos y otros, en la variable locus de control y las expresadas por los maestros y los padres en el instrumento que pretendió detectar los estilos educativos o retroalimentación de éstos para con sus hijos.

Posteriormente, después de realizar una evaluación crítica sobre el locus de control (Palenzuela, 1984), en donde se analiza este constructo y toda la confusión terminológica conceptual existente, se concuerda con las sugerencias allí establecidas y se observa la necesidad de efectuar una reconceptualización dentro del control personal y el percibido. El concepto de contingencia conducta - resultado parece que encierra lo expresado por Rotter (1966) como por Seligman (1981) y, al tomar una posición interaccionista, Palenzuela dice que la expectancia podría ser más adaptativa y deseable cuando se refiere a la contingencia conductual congruente con una situación real, es decir, si dicha situación sigue a la conducta de un individuo para ejercer control sobre un resultado.

Respecto al factor atribucional mencionado por Weiner y muchos otros investigadores citados en Palenzuela (1984), así como la solución planteada ante la inadecuación de la hipótesis de desesperanza aprendida, analizada en Garber y Seligman (1980), se expone que las atribuciones individuales hacen que la no contingencia, entre sus respuestas y resultados en el aquí y ahora, es un determinante importante para sus expectativas futuras de no contingencia. Estas expectativas, además, determinan la generalidad, cronicidad y tipo de síntomas del desamparo aprendido. Esto se podría esquematizar así:

EN EL PRESENTE (AQUÍ Y AHORA)	EN EL FUTURO (NUEVA SITUACIÓN)
Se hacen atribuciones más globales, internas y estables en la ejecución;	La expectación de incontrolabilidad aparece en la situación real;

NO CONTINGENCIA ENTRE RESPUESTAS Y RESULTADOS.

estudio realizado, junto con lo expuesto por Branden (1969), Clarke (1978) y Ellis (1978 y 1979) y, teniendo en cuenta lo expresado por Palenzuela (1984), se espera lograr una mayor claridad en los datos y conclusiones.

Dentro del actual estudio, ciertamente se considera la presencia de algunas deficiencias, como se puede ver en el análisis estadístico de los datos obtenidos, ya que sólo se realizó mediante las respuestas emitidas a cuatro instrumentos psicométricos (los correspondientes a los apéndices A, B, C, D).

Ello se debió a la premura del tiempo para culminar la investigación aquí expuesta, su costo y los medios disponibles. Sin embargo, no se descarta la idea de utilizar los puntajes referentes a las Pruebas Presentadas en los apéndices E, F y G; así como validar en posteriores investigaciones, los instrumentos creados especialmente para la realización del estudio actual (apéndices A, C, F y G).

A pesar de este hecho, en la presentación de la tesis se logró el objetivo propuesto al responder el problema planteado, a través de los resultados obtenidos. De acuerdo a lo mencionado en el análisis estadístico, la hipótesis formulada se probó al aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula: Se comprobó la existencia de una relación positiva entre el estilo negativo de retroalimentación verbal de los padres y el desamparo aprendido o indefensión en sus hijos.

Esta afirmación se respalda y a su vez, da origen a las conclusiones siguientes, las cuales están basadas en los resultados ya discutidos.

Dichas conclusiones son:

- 1) Los niños "desamparados" son más externos en su locus de control que los niños "normales", lo cual concuerda con lo expuesto inicialmente sobre la presencia del desamparo aprendido y su característica de externalidad en la atribución conductual.
- 2) Los padres de los niños "indefensos" y de los niños "normales" tienden a ser diferentes en su atribución conductual o locus de control: Cuando los padres poseen una atribución personal externa, sus hijos tienen también un control conductual externo.
- 3) Existe una asociación positiva entre el estilo educativo negativo de los padres (retroalimentación verbal) y el locus de control externo de sus hijos, quienes han desarrollado la desesperanza aprendida.
- 4) El estilo educativo de los padres (retroalimentación verbal) de los niños "hiperactivos" y el de los padres de los niños "apáticos" o "indefensos" tiende a ser semejante, ya que las curvas normales de los datos de dichas muestras están muy cercanas en su distribución: Los padres de estos dos grupos de niños tienden a ser negativos cuando hablan a sus hijos, acentuándose más este tipo de educación en la muestra donde existe la indefensión o desesperanza aprendida.

5) El locus de control de los niños "hiperactivos" y de los niños "apáticos" o "indefensos", de acuerdo a su distribución muestral, tiende a parecerse. Presenta una direccionalidad externa, siendo más fuerte esta tendencia en este último grupo.

6) Se infiere que los padres no establecen diferencias en su estilo educativo (retroalimentación verbal), respecto al sexo al cual pertenecen sus hijos; ya que el locus de control de éstos no está relacionado con el hecho de ser niños o niñas.

7) Se supone que los maestros tienen un conocimiento objetivo de sus alumnos, puesto que la clasificación global de éstos concuerda con las respuestas dadas a los reactivos que componen la lista de verificación sobre la indefensión y la hiperactividad; Existe congruencia entre las respuestas de los maestros.

8) Tomando como punto de partida el presente trabajo, se pueden exponer otras aportaciones experimentales en el campo de la psicología, como por ejemplo desarrollar programas preventivos y terapéuticos respecto a los estilos educativos de los padres de familia para evitar la presencia del desamparo aprendido en sus hijos, o lograr su curación en el caso de que éste se detecte.

9) Además de investigar las variables que han influido o están influyendo en los padres para que éstos empleen un determinado estilo educativo con sus hijos, con el objeto de encauzarlos hacia el fomento de una autoestima saludable, tanto en ellos mismos como en sus hijos.

10) Dentro del campo profesional terapéutico, así como a nivel de investigación individual o familiar, se deben tener presentes los tipos de estilos educativos utilizados, tanto por el padre como por la madre y la concordancia entre ellos.

11) Durante el proceso realizado para lograr el objetivo fundamental del estudio, se obtuvieron otros objetivos, quizá tan importantes como aquel, pues se afinaron los instrumentos psicométricos que a continuación se enuncian, aunque los datos de los dos últimos no se tomaron en cuenta dentro del análisis estadístico:

Apéndice A: Cuestionario de Verificación sobre Indefensión e Hiperactividad.

Apéndice C: Cuestionario sobre estilos de retroalimentación verbal de los padres.

Apéndice F: Lista de reacciones conductuales del niño cuando comete errores.

Apéndice G: Lista de características psicológicas generales sobre problemas diversos existentes en los niños.

Queda abierto a la investigación educativa, la posibilidad de seguir trabajando con dichas pruebas psicométricas.

APENDICE 1

TABLA DE RESULTADOS I

LISTA DE VERIFICACION DE CONDUCTAS PROBLEMATICAS PARA MAESTROS

MAESTRO	REACTIVOS																					EVALUADOS	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
1(Prob)		*								*	*					*				*		*	06
1(Norm)											*												02
2(Prob)		*	*	*	*	*				*	*					*		*	*	*		*	12
2(Norm)	*		*	*	*	*	*	*	*	*										*	*		10
3(Prob)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*			*		*	*	*	*		13
3(Norm)	*	*		*					*	*						*	*						07
4(Prob)			*	*					*	*									*	*		*	07
4(Norm)																							00
5(Prob)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	17
5(Norm)					*				*														02
6(Prob)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*			*		*	13
6(Norm)					*																		01
7(Prob)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					*	*						07
7(Prob)			*	*	*	*	*	*	*	*	*											*	03

TOTALES

Problem. 3 5 5 4 6 2 3 3 6 5 4 1 1 1 0 6 3 4 4 4 5 0 4

Normal. 2 1 1 1 4 2 1 1 3 4 0 0 0 0 0 1 1 0 0 1 1 1

PRUEBA DE LA PROBABILIDAD EXACTA DE FISHER:

REACTIVOS:	PROBABILIDAD:	DIFERENCIAS AL 0.05X
01	0.36	Debidas al azar
02	0.048	Significativas
03	0.048	Significativas
04	0.12	Debidas al azar
05	0.24	Debidas al azar
06	0.22	Debidas al azar
07	0.24	Debidas al azar
08	0.24	Debidas al azar
09	0.12	Debidas al azar
10	0.36	Debidas al azar
11	0.035	Significativas
12	0.5	Debidas al azar
13	0.5	Debidas al azar
14	0.5	Debidas al azar
15	1	Debidas al azar
16	0.01	Significativas
17	0.24	Debidas al azar
18	0.03	Significativas
19	0.03	Significativas
20	0.048	Significativas
21	0.5	Debidas al azar
22	0.12	Debidas al azar

APENDICE 2

TABLA DE RESULTADOS II

CUESTIONARIO SOBRE LA RETROALIMENTACION VERBAL DE LOS PADRES

ITEM	TOTAL DE OPCIONES DE RESPUESTA			
	A	B	C	D
01	2	7	0	1
02	2	0	0	1
03	6	2	1	1
04	2	3	6	1
05	0	3	0	1
06	2	5	0	5
07	3	1	4	4
08	2	1	0	7
09	5	0	0	6
10	2	1	2	5
11	3	4	4	0
12	0	1	2	7
13	0	4	1	5
14	2	0	1	0
15	10	2	0	0
16	0	0	6	5
17	0	0	2	0
18	0	0	9	2
19	2	5	3	1
20	1	3	1	6

ITEM	TOTAL DE OPCIONES DE RESPUESTA			
	A	B	C	D
21	3	1	7	0
22	3	2	6	0
23	1	1	4	5
24	7	0	4	1
25	0	9	0	2
26	6	3	1	1
27	3	0	6	2
28	1	8	0	2
29	0	0	3	8
30	0	1	9	0
31	5	0	4	2
32	2	1	0	8
33	0	5	3	2
34	0	10	0	1
35	1	2	1	7
36	7	4	0	0
37	5	1	3	1
38	0	4	0	7
39	7	1	3	0
40	0	0	3	8
41	0	9	1	2
42	2	7	1	1
43	0	8	0	4

ITEM	TOTAL DE OPCIONES DE RESPUESTA			
	A	B	C	D
44	2	0	8	0
45	0	8	0	3
46	0	0	4	6
47	5	6	0	0
48	0	7	3	1
49	1	0	1	9
50	0	8	3	0

PRUEBA KOLMOGOROV-SMIRNOV:

REACTIVOS:	$P \leq 0.05$	N	D	HIPOTESIS NULA	HIPOTESIS ALTERNA
01	0.391	10	0.4	Aceptada	Rechazada
02	0.391	11	0.32	Rechazada	Aceptada
03	0.41	10	0.35	Rechazada	Aceptada
04	0.375	12	0.16	Rechazada	Aceptada
05	0.375	12	0.42	Aceptada	Rechazada
06	0.375	12	0.17	Rechazada	Aceptada
07	0.375	12	0.17	Rechazada	Aceptada
08	0.41	10	0.45	Aceptada	Rechazada
09	0.391	11	0.29	Rechazada	Aceptada
10	0.41	10	0.25	Rechazada	Aceptada
11	0.391	11	0.25	Rechazada	Aceptada
12	0.41	10	0.45	Aceptada	Rechazada
13	0.41	10	0.25	Rechazada	Aceptada

REACTIVOS	P < 0.05	N	D	HIPOTESIS NULA	HIPOTESIS ALTERNA
14	0.391	12	0.41	Aceptada	Rechazada
15	0.375	12	0.58	Aceptada	Rechazada
16	0.391	11	0.5	Aceptada	Rechazada
17	0.41	10	-0.3	Rechazada	Aceptada
18	0.391	11	0.5	Aceptada	Rechazada
19	0.391	11	-0.16	Rechazada	Aceptada
20	0.391	11	0.29	Rechazada	Aceptada
21	0.391	11	-0.25	Rechazada	Aceptada
22	0.391	11	-0.25	Rechazada	Aceptada
23	0.391	11	0.32	Rechazada	Aceptada
24	0.375	12	-0.33	Rechazada	Aceptada
25	0.391	11	0.32	Rechazada	Aceptada
26	0.391	11	-0.32	Rechazada	Aceptada
27	0.391	11	0.23	Rechazada	Aceptada
28	0.391	11	-0.32	Rechazada	Aceptada
29	0.391	11	0.5	Aceptada	Rechazada
30	0.41	10	0.4	Rechazada	Aceptada
31	0.391	11	0.2	Rechazada	Aceptada
32	0.391	11	0.48	Aceptada	Rechazada
33	0.41	10	0.25	Rechazada	Aceptada
34	0.391	11	-0.41	Aceptada	Rechazada
35	0.391	11	0.38	Rechazada	Aceptada
36	0.391	11	-0.5	Aceptada	Rechazada
37	0.391	11	0.25	Rechazada	Aceptada

REACTIVOS	$P \leq 0.05$	N	D	HIPOTESIS NULA	HIPOTESIS ALTERNA
38	0.391	11	0.38	Rechazada	Aceptada
39	0.391	11	-0.38	Rechazada	Aceptada
40	0.391	11	0.5	Aceptada	Rechazada
41	0.375	12	0.25	Rechazada	Aceptada
42	0.391	11	0.32	Rechazada	Aceptada
43	0.375	12	0.25	Rechazada	Aceptada
44	0.41	10	0.3	Rechazada	Aceptada
45	0.391	11	0.23	Rechazada	Aceptada
46	0.41	10	0.5	Aceptada	Rechazada
47	0.41	10	0.54	Aceptada	Rechazada
48	0.391	11	0.25	Rechazada	Aceptada
49	0.391	11	0.57	Aceptada	Rechazada
50	0.391	11	0.25	Rechazada	Aceptada

NOTA:

REACTIVOS CON DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS:

(Discriminan el tipo de retroalimentación verbal de los padres):

2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50.

Las abreviaturas usadas en la presente tabla tienen el siguiente significado:

P: Probabilidad.

N: Número de sujetos.

D: Máxima desviación vertical.

APENDICE 3

TABLA DE RESULTADOS III

CUESTIONARIO SOBRE LA RETROALIMENTACION VERBAL DE LOS PADRES

CRITERIO INTERJUECES:

SE CONSIDERAN:

ITEMS	CRITERIO INTERJUECES:				SE CONSIDERAN:															
	N	EP	E	C	EP	N	E	C	E	N	EP	C	C	N	EP	E	A	B	C	D
01	9	2	1	0	7	3	2	0	9	0	1	1	12	0	0	0	c	e	ep	n
02	7	4	0	1	5	4	3	0	8	2	2	0	11	0	0	1	n	ep	c	e
03	9	3	0	1	7	4	0	1	10	0	2	0	11	0	0	1	c	ep	n	e
04	9	2	1	0	10	2	0	0	10	1	1	0	12	0	0	0	c	ep	e	n
05	9	3	0	0	6	3	3	0	5	1	2	4	7	0	1	4	c	e	n	ep
06	7	5	0	0	9	3	0	0	9	1	0	2	10	0	0	1	ep	c	e	n
07	8	4	0	0	9	1	2	0	10	2	0	0	11	0	0	1	ep	c	n	e
08	3	4	4	0	5	5	1	0	6	2	3	0	11	0	0	0	n	ep	c	e
09	8	3	0	0	3	5	3	1	4	1	5	1	9	0	0	3	ep	c	n	e
10	5	6	0	1	5	7	0	0	10	0	0	2	10	0	0	2	e	c	ep	n
11	4	7	0	0	6	5	1	0	10	1	1	0	12	0	0	0	c	n	e	ep
12	7	4	1	0	7	5	0	0	11	0	1	0	11	0	0	1	n	e	ep	c
13	7	5	0	0	7	5	0	0	12	0	0	0	12	0	0	0	n	c	ep	e
14	11	1	0	0	11	1	0	0	10	1	0	1	12	0	0	0	c	e	ep	n
15	7	2	2	0	5	6	0	0	9	0	2	0	11	0	0	0	ep	e	n	c
16	8	4	0	0	5	6	1	0	9	0	1	2	11	0	0	1	c	ep	e	n
17	8	4	0	0	7	4	1	0	11	0	1	0	12	0	0	0	ep	c	e	n
18	4	6	2	0	4	8	0	0	9	0	3	0	11	1	0	0	c	e	n	ep
19	4	6	2	0	6	6	0	0	10	0	0	2	10	1	0	1	n	ep	e	c
20	9	3	0	0	10	1	1	0	10	1	0	1	12	0	0	0	n	e	ep	c
21	6	5	1	0	5	7	0	0	11	1	0	0	12	0	0	0	n	e	ep	c

CRITERIO INTERJUECES

SE CONSIDERAN:

ITEMS	N	EP	E	C	EP	N	E	C	E	N	EP	C	C	N	EP	E	A	B	C	D
22	7	4	1	0	6	4	2	0	5	0	1	6	8	0	1	3	e	ep	n	c
23	11	1	0	0	6	2	4	0	5	1	4	2	8	0	0	4	e	c	n	ep
24	5	6	0	0	4	3	5	0	5	4	2	1	12	0	0	0	ep	c	n	e
25	3	3	6	0	4	8	0	0	6	2	4	0	11	0	0	1	c	n	e	ep
26	3	7	2	0	6	6	0	0	11	1	0	0	11	0	0	1	ep	e	n	c
27	9	3	0	0	8	3	1	0	11	0	1	0	12	0	0	0	c	ep	e	n
28	7	5	0	0	7	4	1	0	10	1	0	0	12	0	0	0	n	ep	c	e
29	3	9	0	0	5	7	0	0	12	0	0	0	12	0	0	0	e	n	c	ep
30	4	4	4	0	5	5	2	0	5	3	3	1	12	0	0	0	ep	e	n	c
31	4	6	2	0	5	6	1	0	8	1	1	2	11	0	0	1	e	ep	c	n
32	5	5	1	0	4	6	1	0	8	0	2	2	9	0	0	3	c	ep	n	e
33	7	5	0	0	7	5	0	0	10	0	0	2	12	0	0	0	c	n	ep	e

NOTA:

En cada una de las siguientes opciones, correspondientes a los reactivos enumerados a continuación, un juez no pudo discriminar el tipo de retroalimentación verbal:

REACTIVOS: OPCIONES DE RESPUESTA:

- 01 B.
- 08 A, B, C, D.
- 09 A, C, D.
- 11 B.
- 15 A, B, C, D.
- 24 C.
- 28 D.
- 32 B, C.

2

Después de utilizar la chi cuadrada (χ^2) en cada reactivo, se detectó que por encima de 9 aciertos, incluyendo éste número, es válido el criterio emitido por los jueces. Por debajo de 9, no se consideró válido. Se sugirió unir las retroalimentaciones positivas (nutricional y estructural), dejando tres opciones cerradas de respuesta (Positiva, engolosinadora y crítica) y una abierta, en la cual los padres escribirán, si lo desean, la respuesta emitida por ellos al niño.

En la elaboración de la presente tabla de resultados, se emplearon las siguientes abreviaciones respecto a los tipos de retroalimentación verbal de los padres:

N - n: Nutricional

EP- ep: Estructural

E - e: Engolosinadora

C - c: Crítica

Dichas abreviaciones, se encuentran situadas en el encabezado "Criterio interjueces" y después de las letras mayúsculas A, B, C, D, (opciones de respuesta de los reactivos), en la columna "SE CONSIDERAN:"

APENDICE 4**TABLA DE RESULTADOS IV****LISTA DE REACCIONES CONDUCTUALES DE LA INDEFENSION CUANDO EL NIÑO COMETE ERRORES****NIÑOS CONSIDERADOS COMO NORMALES:**

RESPUESTAS EMITIDAS:			
SUJETO:	TOTAL:	INDEFENSION:	DISTRACTORES:
1	10	05	05
2	08	04	04
3	19	13	06
4	25	16	09
5	30	24	06

NIÑOS CONSIDERADOS COMO PROBLEMÁTICOS:

RESPUESTAS EMITIDAS:			
SUJETO:	TOTAL:	INDEFENSION:	DISTRACTORES:
1	22	19	03
2	26	20	06
3	42	36	06
4	24	24	00
5	35	35	00

NOTA:

El instrumento psicométrico aquí expuesto, fué contestado por diez padres de familia, pero los sujetos clasificados como "normales" y "problemáticos" fueron hijos de ellos, cuyas edades fluctuaban entre 9 y 10 años.

APENDICE E**TABLA DE RESULTADOS V****LISTA DE CARACTERISTICAS SOBRE PROBLEMAS GENERALES INFANTILES**

NIÑOS CONSIDERADOS COMO NORMALES:						
RESPUESTAS EMITIDAS:						
SUJETO:	TOTAL:	NORMALES:	INDEPEN.:	DANO C.:	AUTISMO:	RETARDO:
1	13	12	00	1	0	0
2	19	13	04	1	1	0
3	32	13	10	4	3	2
4	12	11	01	0	0	0
5	12	12	00	0	0	0
6	15	12	02	0	1	0
7	12	10	01	1	0	0
8	13	12	00	1	0	0

NIÑOS CONSIDERADOS COMO PROBLEMATICOS:						
RESPUESTAS EMITIDAS:						
SUJETOS:	TOTAL:	NORMALES:	INDEPEN.:	DANO C.:	AUTISMO:	RETARDO:
1	26	09	9	3	2	3
2	15	10	1	3	0	1

NOTA:

El instrumento psicométrico aquí expuesto fué contestado por diez padres de familia, pero los sujetos clasificados como "normales" y "problemáticos" son los hijos de ellos (cuyas edades fluctuaban entre 9 y 11 años).

APENDICE 6

TABLA DE RESULTADOS VI

**LISTA DE VERIFICACION DE LA INDEFENSION Y LA HIPERACTIVIDAD PARA MAESTROS
FRECUENCIAS OBTENIDAS EN LA EMISION DE RESPUESTAS A CADA UNO DE LOS
REACTIVOS**

ITEM	CATEG. RESP.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
01	SI	06	01	01	10	00	06
	NO	13	16	16	08	17	11
02	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	05	16	07	09	17	04
03	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	04	01	08	05	01	08
04	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	08	01	02	09	00	06
05	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	04	01	04	02	00	03
06	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	03	04	02	00	07
07	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	07	02	11	06	00	10
		12	15	06	12	17	07
		19	17	17	18	17	17

ITEM	CATEGOR. RESPUES.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
08	SI	13	03	09	09	00	14
	NO	06	14	08	09	17	03
09	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	07	14	11	08	00	10
10	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	02	04	03	05	00	01
11	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	00	01	02	00	03
12	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	10	03	11	06	00	10
13	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	09	14	06	12	17	09
14	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	00	05	02	00	08
15	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	07	02	10	05	00	11
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	12	15	07	13	17	06
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	05	01	07	01	00	04
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	14	16	10	17	17	13
		19	17	17	18	17	17

ITEM	CATEG. RESP.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
16	SI	00	00	04	02	00	03
	NO	19	17	13	16	17	14
17	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	00	07	00	00	06
18	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	02	08	04	00	08
19	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	05	01	02	08	00	03
20	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	00	00	01	01	00
21	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	04	01	02	07	00	02
22	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	01	00	00	03	00	00
23	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	03	00	04	07	00	04
		16	17	13	11	17	13
		19	17	17	18	17	17

ITEM	CATEG. RESP.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
24	SI	11	01	04	09	01	05
	NO	08	16	13	09	16	12
25	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	02	01	07	00	01	01
26	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	11	03	07	09	00	07
27	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	16	03	06	15	04	06
28	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	03	14	11	03	13	11
29	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	09	01	02	08	00	01
30	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	10	16	15	10	17	16
31	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	07	01	03	08	01	01
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	11	16	16	14	17	16
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	02	00	02	04	00	00
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	17	17	15	14	17	17
		19	17	17	18	17	17

ITEM	CATED RESP.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
32	SI	05	03	07	01	01	03
	NO	14	14	10	17	16	14
33	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	10	01	09	09	00	08
34	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	04	15	12	07	17	11
35	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	03	01	02	04	00	00
36	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	07	00	03	0	01	04
37	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	12	17	14	16	16	13
38	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	03	00	01	03	00	04
39	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	07	15	13	10	17	15
	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	09	02	13	04	00	04
		10	15	04	14	17	13
		19	17	17	18	17	17

ITEM	CATEG. RESP.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
40	SI	10	01	03	07	01	01
	NO	09	16	14	11	16	16
41	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	09	00	02	04	00	01
42	SI	10	17	15	14	17	16
	NO	19	17	17	18	17	17
43	SI	02	00	05	05	00	02
	NO	17	17	12	13	17	15
44	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	04	02	04	02	00	04
45	SI	15	15	13	16	17	13
	NO	19	17	17	18	17	17
46	SI	00	00	04	03	00	05
	NO	19	17	13	15	17	12
47	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	05	00	01	03	00	01
48	SI	14	17	16	15	17	16
	NO	19	17	17	18	17	17
49	SI	03	02	05	06	00	03
	NO	16	15	12	1	17	14
50	SI	19	17	17	18	17	17
	NO	04	02	08	05	00	05
51	SI	15	15	09	13	17	12
	NO	19	17	17	18	17	17

ITEM	CATEG. RESP.	GRUPO 4			GRUPO 5		
		H	N	I	H	N	I
48	SI	02	00	06	04	00	05
	NO	17	17	11	14	17	12
49	SI	11	01	05	06	00	05
	NO	08	16	12	12	17	12
50	SI	05	00	07	03	01	03
	NO	14	17	10	15	16	14
51	SI	05	03	07	03	00	06
	NO	14	14	10	15	17	11
52	SI	00	00	06	00	00	03
	NO	19	17	11	18	17	14
53	SI	02	02	07	08	00	06
	NO	17	15	10	10	17	11
54	SI	09	04	13	03	00	08
	NO	10	13	04	15	17	09
		19	17	17	18	17	17

APENDICE 7

TABLA DE RESULTADOS VII

RESULTADOS SOBRE EL ANALISIS ESTADISTICO EFECTUADO EN BASE A LAS
RESPUESTAS DE LOS MAESTROS, DADAS A LA LISTA DE VERIFICACION DE LA
INDEFENSION Y LA HIPERACTIVIDAD

ITEMS	DISCRIMINACION:		DISCRIMINACION: (P - N)	PROBABILIDAD
	(H - I)	PROBABILIDAD		
*01	4.15 (X) ²	S	11.31 (X) ²	S
02	0.23 "	NS	35.36 "	S
*03	4.01 "	S	10.35 "	S
*04	3.90 "	S	12.85 "	S
05	0.22 "	NS	0.04 (F)	S
06	6.57 "	S	2.01 (X) ²	NS
*07	5.03 "	S	18.00 "	S
08	0.51 "	NS	27.57 "	S
09	3.20 "	NS	14.78 "	S
10	0.69 "	NS	0.42 (F)	NS
11	0.26 "	NS	0.06 "	NS
12	2.43 "	NS	18.26 (X) ²	S
*13	9.21 "	S	9.04 "	S
*14	6.13 "	S	17.05 "	S
15	2.53 "	NS	7.14 "	S
16	3.68 "	NS	0.04 (F)	S
*17	14.13 "	S	0.004 (F)	S
*18	9.57 "	S	7.54 (X) ²	S
*19	3.90 "	S	7.80 "	S
20	0.54 (F)	NS	0.90 (F)	NS
21	3.43 (X) ²	NS	5.88 (X) ²	S

ITEMS	DISCRIMINACION: (H - I)		DISCRIMINACION: (P - N)	
		PROBABILIDAD		PROBABILIDAD
22	0.14 (F) 2	NS	0.40 (F) 2	NS
23	0.11 (X)	NS	10.40 (X)	S
*24	5.50 "	S	13.50 "	S
25	4.80 "	S	0.26 (F)	NS
26	1.18 "	NS	15.37 (X) 2	S
*27	17.44 "	S	14.73 "	S
*28	12.07 "	S	9.14 "	S
*29	7.48 "	S	6.26 "	S
*30	7.89 "	S	0.02 (F)	S
31	0.48 (F) 2	NS	0.04 "	S
32	1.76 (X)	NS	1.73 (X) 2	NS
33	0.01 "	NS	22.98 "	S
*34	10.20 "	S	21.05 "	S
35	0.30 (F) 2	NS	0.18 (F) 2	NS
36	0.14 (X)	NS	6.50 (X)	S
37	0.03 "	NS	0.02 (F) 2	S
*38	10.12 "	S	11.10 (X)	S
39	1.60 "	NS	14.35 "	S
*40	9.90 "	S	7.54 "	S
*41	7.02 "	S	0.002 (F)	S
42	0.03 "	NS	0.004 " 2	S
43	0.60 "	NS	3.40 (X) 2	NS
*44	4.25 "	S	0.012 (F)	S
45	0.08 (F) 2	NS	0.02 " 2	S
46	0.006 (X)	NS	5.06 (X)	S

ITEMS	DISCRIMINACION:		DISCRIMINACION:	
	(H - I)	PROBABILIDAD	(P - N)	PROBABILIDAD
47	1.60 (X) ²	NS	8.22 (X) ²	S
48	2.53 "	NS	9.71 "	S
49	2.05 "	NS	14.47 "	S
50	0.57 "	NS	7.80 "	S
51	2.35 "	NS	5.61 "	S
*52	0.0014 (F) ²	S	0.04 (F) ²	S
53	1.02 (X) ²	NS	8.90 (X) ²	S
*54	6.13 "	S	12.14 "	S

NOTA:

Las abreviaciones usadas en la presente tabla de resultados tienen el siguiente significado:

- 2
- (X) : Chi cuadrada
 - (F) : Probabilidad exacta de Fisher
 - S : Significativa
 - NS : No significativa
 - H : Hiperactividad
 - I : Indefensión
 - P : Patología
 - N : Normalidad.

El nivel de significancia fué establecido al 0.05.

APENDICE B**TABLA DE RESULTADOS VIII**

RESULTADOS DEL ANALISIS ESTADISTICO EFECTUADO SOBRE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL PARA NIÑOS, POR DIAZ-LOVING Y ANDRADE-PALOS (1984).

ITEMS	CHI CUADRADA	ITEMS	PROBABILIDAD EXACTA
01	1.37	04	0.17
02	0.14	05	0.22
03	0.54	09	0.18
06	0.10	10	0.18
07	2.11	11	0.13
08	0.50	12	0.15
13	0.23	14	0.16
		15	0.11
		16	0.08
		17	0.16
		18	0.17
		19	0.19
		20	0.12
		21	0.13
		22	0.08
		23	0.12
		24	0.04
			PROB. SIGN. \leq 0.05:
		25	0.13
		26	0.14
		27	0.23
		28	0.09
		29	0.15
		30	0.17

APENDICE A**CUESTIONARIO DE VERIFICACION SOBRE INDEFENSION E HIPERACTIVIDAD**

A continuación encontrará una serie de características de personalidad. Señale con una palomita (✓) aquellas que describan al alumno seleccionado por usted.

Escuela: _____

Grupo: _____

Nombre del alumno: _____

Hiperactivo: _____ Normal: _____

Apático: _____

- | | |
|--|-----|
| 1) Tiene poco control de sí mismo. | () |
| 2) Expresa apatía ante situaciones difíciles. | () |
| 3) No tiene iniciativa propia. | () |
| 4) Tiene "explosiones" emocionales. | () |
| 5) Le gusta depender de los demás. | () |
| 6) Dice constantemente "no puedo" o "no soy capaz". | () |
| 7) Expresa desinterés ante cualquier tipo de actividad. | () |
| 8) No concentra su atención en los aspectos que la requieren. | () |
| 9) Presenta problemas de aprendizaje. | () |
| 10) La tensión emocional lo domina. | () |
| 11) No se quiere a sí mismo. | () |
| 12) Se le dificulta recordar lo aprendido. | () |
| 13) Se expresa con gran dificultad. | () |
| 14) No participa espontáneamente en las actividades escolares. | () |
| 15) Cuando comete un error, se le dificulta aprender. | () |
| 16) Expresa tristeza ante la mayoría de las situaciones. | () |
| 17) Casi nunca sonríe. | () |
| 18) Casi nunca expresa decisiones propias. | () |
| 19) Exagera sus emociones. | () |
| 20) Se culpa a sí mismo por sus errores. | () |
| 21) Se deja dominar por la ira. | () |
| 22) Culpa a la suerte sobre los acontecimientos de su vida. | () |
| 23) No utiliza "el sentido común" en su razonamiento. | () |
| 24) Culpa a los demás sobre lo ocurrido. | () |
| 25) Se deja dominar por el miedo. | () |
| 26) No sigue con agrado reglas o instrucciones. | () |
| 27) Es muy inquieto. | () |
| 28) Sin querer, hace ruidos inapropiados. | () |
| 29) Exige ser satisfecho inmediatamente. | () |
| 30) Se pasa de listo. | () |
| 31) Es irascible e impredecible. | () |
| 32) Presenta demasiada sensibilidad a la crítica. | () |
| 33) Generalmente es muy distraído. | () |
| 34) Molesta a los otros niños. | () |
| 35) Es fantasioso. | () |
| 36) Hace berrinches y tiene mal humor. | () |
| 37) Su humor cambia rápida y drásticamente. | () |
| 38) Es peleonero. | () |

- 39) Presenta una actitud sumisa hacia la autoridad. ()
 40) Siempre "va y viene". ()
 41) Es excitable, impulsivo. ()
 42) Demanda excesiva atención de los maestros. ()
 43) Aparentemente, no es aceptado por el grupo. ()
 44) Es fácilmente dirigido por otros niños. ()
 45) No es honrado cuando juega. ()
 46) Parece carecer de dirección. ()
 47) Falla al terminar las cosas que empieza. ()
 48) Para su edad, es añafado e inmaduro. ()
 49) Niega sus errores o culpa a otros. ()
 50) No se lleva bien con otros niños. ()
 51) No coopera con sus compañeros. ()
 52) Se frustra fácilmente en sus esfuerzos o gestiones. ()
 53) No coopera con el maestro. ()
 54) Tiene dificultad en el aprendizaje. ()

DEFINICIONES OPERACIONALES SOBRE LA CLASIFICACION DE LOS NIROS:

HIPERACTIVIDAD: Conducta excesiva que se manifiesta por la reacción incontrolada a todos los estímulos del medio (interno y externo). Dichas respuestas pueden ser inaduras y convertirse en agresivas verbal o físicamente, presentándose una gran inadaptación social, tanto en el hogar como en la escuela. (Cruickshank, 1979).

NORMALIDAD: Conducta que es propia o característica de la mayoría de los miembros de una determinada población, lográndose la adaptación social en el individuo.

APATIA: Conducta característica de la indefensión, desamparo o desesperanza aprendida. De acuerdo a Seligman (1985), esta manifestación conductual supone la existencia de la incontrolabilidad de los acontecimientos ambientales y produce trastornos en la motivación para responder, bloquea la capacidad de percibir sucesos y se incrementa la emotividad, disminuyéndose el autocontrol en este aspecto, así como la autoestima.

ANALISIS DE CONTENIDO: Los reactivos construídos por la autora (números 1 al 26), tienen como objetivo detectar la indefensión, desesperanza o desamparo aprendido; denominada en la actual lista de verificación para maestros, como "apatia". La detección de este fenómeno, se hizo de acuerdo a los síntomas que lo caracterizan:

Deficiencia motivacional: Reactivos 2, 3, 7, 14.

Deficiencia emocional: Reactivos 1, 4, 10, 16, 17, 19 21, 25.

Deficiencia cognitiva: Reactivos 8, 9, 12, 13, 15, 23.

Baja autoestima: Reactivos 5, 6, 11, 18, 20, 22, 24, 26.

Los ítems restantes (números 27 al 54), fueron tomados de la escala de clasificación de maestro por Connors (Barkley, 1981), la cual evalúa hiperactividad.

APENDICE B

ESCALA DE LOCUS DE CONTROL PARA NIÑOS, DE NOWICKI Y STRICKLAND (1973),
 APLICADA EN MEXICO POR DIAZ-LOVING Y ANDRADE-PALOS (1984).

Escuela: _____
 Grupo: _____
 Nombre del alumno: _____

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones, lee cada una de ellas con cuidado. Si estás de acuerdo con lo que dice la afirmación, marca una equis (X) en el paréntesis que dice SI. Si no estás de acuerdo con lo que dice la afirmación, marca una equis (X) en el paréntesis que dice NO.

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1) Es inútil esforzarse en la escuela porque la mayoría de los niños son más inteligentes que yo. | () | () |
| | SI | NO |
| 2) Mis papás deciden siempre lo que tengo que hacer. | () | () |
| | SI | NO |
| 3) Siempre me sale mal todo lo que hago. | () | () |
| | SI | NO |
| 4) No puedo controlar mi forma de ser. | () | () |
| | SI | NO |
| 5) Le caigo bien a la gente por mi forma de ser. | () | () |
| | SI | NO |
| 6) Creo más en el esfuerzo y la dedicación que en la suerte. | () | () |
| | SI | NO |
| 7) Aunque uno se esfuerce en la vida es muy difícil cambiar las cosas. | () | () |
| | SI | NO |
| 8) Una de las mejores formas de resolver los problemas es olvidarse de ellos. | () | () |
| | SI | NO |
| 9) El entusiasmo más que la suerte ayuda a un equipo a ganar. | () | () |
| | SI | NO |
| 10) Yo decido quienes son mis amigos. | () | () |
| | SI | NO |
| 11) En la vida todo es difícil de conseguir. | () | () |
| | SI | NO |
| 12) Mis papás son buenos conmigo si yo soy bueno con ellos. | () | () |
| | SI | NO |
| 13) A veces yo decido lo que me van a dar de comer en mi casa. | () | () |
| | SI | NO |
| 14) Mis papás deben dejarme tomar algunas decisiones. | () | () |
| | SI | NO |
| 15) Si las cosas comienzan bien por la mañana será un buen día sin importar lo que yo haga. | () | () |
| | SI | NO |

16) La suerte vale más que la inteligencia.	()	()
	SI		NO	
17) Yo puedo controlar mi forma de actuar.	()	()
	SI		NO	
18) Me gusta luchar para lograr lo que quiero.	()	()
	SI		NO	
19) La gente me ayudará si les caigo bien.	()	()
	SI		NO	
20) Yo decido mis cosas.	()	()
	SI		NO	
21) Los muchachos que tienen suerte son los mejores alumnos.	()	()
	SI		NO	
22) Todas las personas deciden lo que debo hacer.	()	()
	SI		NO	
23) La vida es muy difícil.	()	()
	SI		NO	
24) Para conseguir muchas cosas debo ser bueno.	()	()
	SI		NO	
25) A veces yo decido lo que hacemos mis amigos y yo.	()	()
	SI		NO	
26) Todo lo que hago me sale bien gracias a la suerte.	()	()
	SI		NO	
27) Todos los problemas se resuelven solos.	()	()
	SI		NO	
28) Tomo algunas decisiones.	()	()
	SI		NO	
29) Es difícil caerle bien a la gente.	()	()
	SI		NO	
30) Es mejor tener suerte que ser inteligente.	()	()
	SI		NO	

ANÁLISIS DE CONTENIDO: Los 30 reactivos que integran la presente escala, determinan la percepción bajo las tres subescalas de locus de control según Rotter (1966):

Fatalismo (externalidad): Reactivos números 1, 2, 3, 4, 6, 8, 15, 16, 18, 1, 22, 27, 29, 30.

Afectividad (internalidad): Reactivos números 5, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 20, 24, 5, 28.

Instrumentalidad (interacción interna-externa): Reactivos números 3, 4, 7, 11, 17, 23, 29.

En resumen, se puede decir que el tipo de respuesta dada a cada ítem, va a determinar el polo correspondiente al locus de control así:

E: Externalidad, I: Internalidad.

Reactivos números 1, 2, 3, 4, 7, 8, 11, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 29 y 30: Cuando se contesta SI, determinan EXTERNALIDAD; pero si la respuesta es NO, determinan INTERNALIDAD.

Reactivos números 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 24, 25 y 28: Cuando se contesta SI, determinan INTERNALIDAD; pero si la respuesta es NO, determinan EXTERNALIDAD.

APENDICE C**CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE RETROALIMENTACION VERBAL DE LOS PADRES**

Escuela: _____
 Alumno: _____
 Persona que contesta el cuestionario: Padre: _____
 Madre: _____

A continuación usted encontrará una serie de situaciones familiares, en donde será protagonista principal junto con su hijo (a). En cada una de ellas, hay cuatro formas de reaccionar por parte suya, las cuales están marcadas con las letras: A, B, C, D. Sólo puede escoger una opción: La que se parezca más a la forma que usted le habla a su hijo (a).

Si su respuesta está dentro de las ya escritas, encierre en un círculo, la letra correspondiente a la reacción seleccionada (A, B o C). Si no está de acuerdo con ellas y decide la opción D, además de marcar esta letra con un círculo, escriba en el espacio correspondiente, lo que usted como madre o padre, le diría a su hijo (a).

1) Carlos está en el baño jugando con agua y jabón. Distraídamente se moja la ropa y sale del baño después de mucho rato, sin secarse.
 Usted dice:

- A. ¿Por qué te mojaste la ropa y no te has secado todavía? ¡Pareces chiquitito! Como siempre, ¿verdad?
 B. ¡Hijito!... ¡Mira cómo te mojaste! ¿No pudiste secarte?
 C. Tu eres importante para mí, por eso te pido que no te mojes la ropa y te seques cuando vayas al baño.
 D. _____

2) Sus hijos están jugando y haciendo más ruido del que usted acepta.
 Usted dice:

- A. ¡Ya cállense! (Y dirigiéndose a su cónyuge): ¿Por qué no haces algo para que tus hijos no molesten más con ese ruido infernal?
 B. Ustedes pueden jugar más tranquilamente. ¡Se los voy a agradecer!
 C. Preciosos diablillos, ¡ya dejen de hacer tanto desorden!
 D. _____

3) Los padres llegan bastante cansados, después de un día de trabajo muy difícil. Su hija les pide que jueguen con ella; los empuja, se sube a sus piernas y jala sus cabellos, insistiendo una y otra vez en que quiere jugar con ellos.
 Usted dice:

A. (Con tono fuerte): ¡No molestes tanto! ¡No queremos jugar contigo! ¡Déjanos descansar!...

B. (Tomando a la niña para llevarla al cuarto de juguetes): Hoy estamos muy cansados para jugar. Permítenos descansar un rato y que nos sintamos mejor para jugar contigo.

C. ¡Hijita linda, no insistas más! ¿Qué va a ser de tí, con unos padres que tienen que trabajar tanto para poderte educar?

D.

4) Se ha organizado un día de campo. Están reunidos dos matrimonios con sus hijos. Dos de los adultos se coordinan y solicitan a sus hijos pasen a comer. Los niños continúan jugando y uno de ellos pide se retrase la hora de la comida, ya que todavía no han terminado el juego.

Usted dice:

A. No estoy de acuerdo porque se enfría la comida, es mejor para todos que ya pasen a comer. Luego continúan con el juego.

B. ¡Tu siempre llevando la contraria en todo! ¡Parece que el juego fuera más importante!

C. ¡No querido! ¡No estoy de acuerdo contigo! ¡Es mejor que no se contraries tanto!

D.

5) Beto está jugando con sus amiguitos. De pronto se tropieza y comienza a llorar por el dolor que siente. Su hermanito mayor, quien se encuentra cerca, le dice que no debe llorar ya que los hombres no lloran por "naderías".

Usted dice:

A. ¡Eso no es cierto! Los hombres también pueden llorar y sentir al igual que las mujeres. ¿Por qué le dices mentiras?

B. Es importante lo que dices, pero es mejor revisar al niño y cerciorarnos por qué llora.

C. ¡Mi amor! ¡Eso que dices son ideas falsas y yo no estoy de acuerdo con esas tonterías!

D.

6) La madre de Beatriz está terminando de hacer un vestido para su hija, cuando ésta llega de la escuela. Le dice que se quite el uniforme escolar y vaya con ella para probarse el vestido. Beatriz protesta con enojo y expresa que ella "no quiere vestidos que no le gustan".

Usted dice:

A. Querida hijita, no te estoy preguntando si este vestido te gusta.

B. No has visto todavía el vestido y ya estás diciendo que no te gusta. ¡Qué niña tan grosera!

C. ¡Escucha lo que te pido y hazlo sin enojarte! Tu puedes hacerlo, ¿verdad?

D. _____

7) Carlitos es un niño muy listo y asiste a la escuela cercana. Cuando nació su hermanita, empezó a "mojar" la cama casi todas las noches. Usted dice:

- A. Si vuelves a hacerlo, te quito tu "Domingo". ¿No te da pena?
 B. Yo te quiero y estoy preocupada porque estás mojando la cama. Soluciona de la mejor manera este problema.
 C. Mi amor, como siempre se te olvidó hacer "del uno" en el baño. ¿Verdad?
 D. _____
-

8) Rosita está inapetente, desde hace mucho tiempo. Sus padres consultaron al pediatra, pero éste les dijo que su salud física es buena y que se está desarrollando adecuadamente. Ante su negativa a comer, usted dice:

- A. ¡Nena linda! ¡Nunca quieres comer! Te puedes enfermar.
 B. Trata de comer un poco, te puedes enfermar. ¿Qué te sucede?
 ¿Quieres que te ayude en algún posible problema que tienes?
 C. ¿Otra vez no quieres comer? ¿Por qué? ¿Acaso tratas de llamar la atención?
 D. _____
-

9) Un niño que está llorando y pataleando, se tira al piso ante sus padres, quienes no le cumplieron un capricho. Usted dice:

- A. ¡Cálmate Luisito! Tu eres un chico abusado y puedes portarte mejor.
 B. ¡Otra vez con tus berrinches! ¿Cuándo vas a dejarlos?
 C. Hijito, ¿Cómo me preocupa verte así! Si no te puedes controlar, ¿qué va a ser de tí?
 D. _____
-

10) Juan y sus amiguitos están jugando fútbol en el patio. Intempestivamente, se oye un golpe fuerte, luego expresiones de los niños como: "¡Ay, se rompió!". Usted dice:

- A. ¿Quién rompió el vidrio? Por irresponsables ya no van a jugar más.
 B. ¿Qué pasó? ¡Ah, qué niños!... ¡Lástima de "deportistas"! ¿No pueden todavía cuidar lo que les rodea?
 C. Ustedes son muy importantes para mí. Por eso les pido tengan más cuidado al jugar con la pelota. Organícense para solucionar este problema.
 D. _____
-

11) Llegan unos amigos de visita a la casa de Luz. Mientras los padres platican en la sala, las niñas de las dos parejas juegan en el cuarto de juguetes. Al rato se oyen gritos y llantos, debidos a que Luz no quiere prestar una muñeca a Lupita, una de las hijas del matrimonio que viene de visita.

Usted dice:

A. Por favor Luz, préstale tu muñeca a Lupita. Recuerda que debes ser amable con las visitas y tu eres una niña muy atenta y educada.

B. (Quitándole con suavidad la muñeca a Luz): Nena linda, ¡Así no actúan las niñas educadas! ¡Y tu, ahora, te estás portando grosera!

C. ¡No me gustan las niñas egoístas! Si no le prestas tu muñeca a Lupita, ¡me enojo contigo!

D. _____

12) Jaime y Alberto están jugando en la mesa del comedor. En uno de sus movimientos uno de ellos tira el agua sobre el mantel.

Usted dice:

A. ¡No les estoy diciendo que se porten bien? ¡Por qué se empeñan en ser "sordos"? (Y les da a cada uno, una palmada).

B. ¡Miren nada más que "encanto" de niños! ¡Tenía que suceder! ¡Ya tiraron el agua sobre el mantel!

C. Ustedes pueden portarse bien. ¡Actúen como niños educados que son!

D. _____

13) Los padres de Inés y Pepe, últimamente han tenido poco tiempo para convivir con sus hijos. El sábado pasado cuando los padres estaban fuera, los niños invitaron a su casa a sus amiguitos para jugar un rato. Cuando los padres llegaron, encontraron la casa en completo desorden.

Usted dice:

A. ¡Qué barbaridad! ¡Nunca había visto tanto desorden!

B. ¡Por favor hijitos! ¡Qué es esto? ¡Así no me agrada estar en casa!

C. ¡Ustedes son importantes para mí, por eso les pido que arreglen las cosas!

D. _____

14) Juan Felipe es un niño que generalmente está aislado y retraído. Sus padres tratan de sacarlo de ese estado.

Usted dice:

A. Debes platicar y jugar con otros niños de tu misma edad. ¡Deja de ser tan solitario!

B. Te traje estos juguetes para que no te sientas triste. ¡Ve a tu cuarto a jugar con ellos!

C. ¡Te quiero y deseo platicar contigo!

D. _____

15) Los padres de Jesús tienen fuertes desavenencias aún a veces frente a su hijo. En días pasados, Jesús estaba jugando con sus primitos, portándose con ellos en forma agresiva y en un descuido, golpeó a uno de ellos.
Usted dice:

- A. Tu eres un niño inteligente, trata de controlarte y no peles con tus primitos.
- B. ¡Ah, qué Chuchito! ¡Te defiendes de tus primitos como buen hijo de tu padre!
- C. ¡Qué niño tan peleonero! ¡No le debes pegar a tus primitos!
- D. _____

16) Terminaron las actividades escolares del día. Los padres preguntan a María sobre ellas y si tiene tarea para el día siguiente. María se muestra poco comunicativa.
Usted dice:

- A. ¡Platica nena! ¿No ves que tu y tus cosas son importantes para mí?
- B. ¿No quieres hablar linda? ¡Bueno!... ¡Es tu problema!
- C. ¡Vaya! ¡Hoy estás "muda"! ¡Qué niña tan caprichosa! ¡Ahora te dió por no hablar!
- D. _____

17) Es la hora de levantarse para ir a la escuela. La madre de Jorgito lo despierta diciéndole: "¡Hijo, levántate! ¡Ya es hora de despertarte! ¡La escuela te espera!". Jorgito abre los ojos, estira sus bracitos y se sienta en la cama lentamente.
Usted dice:

- A. ¡Apúrate cariño! ¿Por qué hoy estás tan lento?
- B. ¡Muy bien! ¡Tu puedes despertarte rápido!
- C. ¡No seas perezoso! ¡Es tu culpa si llegas tarde a clases!
- D. _____

18) Los niños sacaron las tijeras de la costura de mamá y están jugando con ellas.
Usted dice:

- A. ¡Cuidado con esas tijeras! Se pueden lastimar. Se las cambio por estas que son propias para los niños.
- B. ¡Preciosidades! ¡Si les dejo estas tijeras se van a sacar un ojo!
- C. (En forma alterada): ¿Qué es eso? ¿No se dan cuenta del peligro?
- D. _____

19) Ante un descuido de su madre, Mauricio entró a la cocina y al tocar una olla que estaba en la estufa, se quemó. Inmediatamente comenzó a llorar, quejándose por el dolor.
Usted dice:

- A. ¿Ves? ¡Esto te pasa por necio! ¡Cuántas veces te he dicho que no entres a la cocina?
 - B. ¡No te apures mi amor! Esto te pasa por meterte donde nadie te llama.
 - C. (Aplicándole una medicina apropiada) ¡Con esto se te pasará el dolor! Debes tener cuidado con las cosas que están sobre la estufa.
 - D. _____
-

20) Mientras la madre o el padre lee el periódico, después de revisar unos papeles y dejarlos sobre el escritorio, los niños comienzan a dibujar sobre uno de ellos.
Usted dice:

- A. Ustedes saben dibujar muy bonito, pero no lo deben hacer sobre mis papeles. Arreglénlos como estaban.
 - B. ¡Torpes! ¿Cómo se les ocurre dañar mis papeles?
 - C. ¡Qué "talento" de niños! ¡Sólo saben rayar todo!
 - D. _____
-

21) La familia salió de paseo al parque y, al estar jugando, uno de los niños se resbala y se tuerce un tobillo.
Usted dice:

- A. ¿Te duele mucho, mi amor? ¿Por qué eres tan distraído?
 - B. ¡Qué niño tan torpe! ¿No pudiste ver el piso por donde corrías?
 - C. (Haciéndole un delicado masaje). Yo sé que te duele el pié y me preocupa. Debes tener más cuidado al correr y fijarte en el suelo que pisas.
 - D. _____
-

22) Llegan unas amigas de Esther y Susana a visitarlas. Las niñas están terminando la tarea.
Usted dice:

- A. Mis hijas no las pueden atender ahora. ¿Por qué no se van a jugar con otros niños? ¡No sean imprudentes!
- B. ¿Podrían esperar un momento, por favor? Esther y Susana están terminando su tarea y pronto las podrán atender.
- C. ¡Ustedes son unas amiguitas muy amables! ¡Lástima que llegan a una hora inoportuna, ya que Esther y Susana están ocupadas trabajando en su tarea!

D. _____

ANALISIS DE CONTENIDO: Como se observa, las 22 situaciones familiares integrantes del presente cuestionario, tienen cuatro formas de expresar la retroalimentación verbal: 3 cerradas (opciones A, B y C) y una abierta (opción D). Las opciones cerradas evalúan dicha retroalimentación en la siguiente forma:

REACTIVOS	O P C I O N E S		
	A	B	C
1	Crítica	Engolosinadora	Positiva
2	Crítica	Positiva	Engolosinadora
3	Crítica	Positiva	Engolosinadora
4	Positiva	Crítica	Engolosinadora
5	Crítica	Positiva	Engolosinadora
6	Engolosinadora	Crítica	Positiva
7	Crítica	Positiva	Engolosinadora
8	Engolosinadora	Positiva	Crítica
9	Positiva	Crítica	Engolosinadora
10	Crítica	Engolosinadora	Positiva
11	Positiva	Engolosinadora	Crítica
12	Crítica	Engolosinadora	Positiva
13	Crítica	Engolosinadora	Positiva
14	Crítica	Engolosinadora	Positiva
15	Positiva	Engolosinadora	Crítica
16	Positiva	Engolosinadora	Crítica
17	Engolosinadora	Positiva	Crítica
18	Positiva	Engolosinadora	Crítica
19	Crítica	Engolosinadora	Positiva
20	Positiva	Crítica	Engolosinadora
21	Engolosinadora	Crítica	Positiva
22	Crítica	Positiva	Engolosinadora

NOTA:

Al analizar los resultados del presente cuestionario, con el objeto de efectuar su procesamiento en forma accesible, se unieron los tipos de retroalimentación verbal CRITICO Y ENGOLOSINADOR, bajo la denominación NEGATIVO. Así se obtuvieron sólo dos estilos educativos de los padres: POSITIVO Y NEGATIVO.

APENDICE D**TEST DE LOCUS DE CONTROL DE ROTTER (1966), ADAPTADO EN MEXICO POR FERNANDEZ (1986).**

Escuela: _____ Grupo: _____
 Alumno: _____
 Nombre de la persona que contesta el test: _____
 Padre: _____ Madre: _____

Este cuadernillo contiene 25 preguntas sobre temas variados. Cada uno tiene dos opciones de respuesta: (a) y (b). Lea cuidadosamente las preguntas, escoja de entre las dos opciones la que refleje mejor su manera de pensar y tache la letra correspondiente. Como no existen aciertos ni errores, su primera impresión es la mejor. Tómese todo el tiempo que quiera.

He aquí un ejemplo, para que señale su respuesta, según su opinión:

- a) Sólo a los tontos les va mal.
 b) El que se enoja pierde.

-
- 1) a) Los niños se meten en problemas porque sus padres los castigan demasiado.
 b) A la mayoría de los niños de hoy sus padres los consienten mucho.
- 2) a) Muchas de las desgracias que nos ocurren se deben a la mala suerte.
 b) La infelicidad de las personas es el resultado de los errores que cometen.
- 3) a) Una de las razones de que haya guerras es el poco interés que la gente tiene en las cuestiones políticas.
 b) Siempre habrá guerras, no importa cuánto trate la gente de evitarlas.
- 4) a) A la larga, la gente obtiene el respeto que merece.
 b) El mérito individual muchas veces pasa inadvertido aunque uno se esfuerce mucho.
- 5) a) Un buen líder tiene mucho autocontrol.
 b) La gente capaz que no llega a líder, no aprovechó las oportunidades que recibió.
- 6) a) No importa cuántos esfuerzos hagas: no le puedes caer bien a todo el mundo.
 b) La gente que no consigue caerle bien a los demás, no sabe llevarse con las personas.

- 7) a) La herencia determina nuestra personalidad.
b) Son nuestras experiencias en la vida las que nos hacen como somos.
- 8) a) A menudo me doy cuenta de que algo va a suceder y sucede.
b) Es mejor tomar sus propias decisiones que confiar en el destino.
- 9) a) Para estudiante bien preparado no hay exámenes injustos.
b) Muchas veces las preguntas de un examen son tan ajenas al curso, que estudiar resulta verdaderamente inútil.
- 10) a) Llegar al triunfo en la vida es cosa de trabajar duro, la suerte poco o nada tiene que ver con el éxito.
b) Conseguir un buen trabajo es cosa de estar en el lugar y el momento apropiado.
- 11) a) El ciudadano promedio puede influir en las decisiones de su gobierno.
b) Este mundo lo manejan quienes están en el poder, el hombre de la calle nada puede hacer al respecto.
- 12) a) Cuando hago planes, estoy casi seguro de que los veré realizados.
b) No es muy juicioso hacer planes para el futuro lejano porque muchas cosas son producto de la buena o mala fortuna.
- 13) a) Cierta gente es mala.
b) Hay algo de bondad en cada uno de nosotros.
- 14) a) Conseguir lo que yo quiero nada tiene que ver con la suerte.
b) Muchas veces la mejor decisión que podemos hacer es echar un volado.
- 15) a) Ocupar el puesto de jefe depende muchas veces de quien llegó primero al lugar indicado.
b) Conseguir que la gente haga lo más conveniente depende de la habilidad, la suerte no tiene nada que ver.
- 16) a) En cuanto a los problemas mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos entender ni controlar.
b) Si la gente participara en los asuntos políticos y sociales podría controlar las cosas que pasan en el mundo.
- 17) a) La gente no se da cuenta hasta qué punto su vida está controlada por acontecimientos azarosos.
b) En verdad, la "suerte" no existe.
- 18) a) Uno siempre debe estar dispuesto a admitir sus errores.
b) Generalmente es mejor ocultar nuestros errores.
- 19) a) Es difícil saber si uno cae bien a otra persona.
b) El número de amigos que tienes depende de qué tan buena gente eres.

- 20) a) A la larga, las cosas malas que nos pasan se contrapesan con las buenas.
b) La mayoría de las desgracias son el resultado de la inhabilidad, de la ignorancia, de la flojera o de las tres juntas.
- 21) a) Haciendo un gran esfuerzo, entre todos podemos acabar con la corrupción política.
b) Es muy difícil que los ciudadanos puedan controlar las cosas que hacen los políticos en el poder.
- 22) a) A veces no puedo entender cómo los maestros salen con las calificaciones que nos dan.
b) Hay una relación directa entre lo mucho o poco que estudio (o estudiaba) y las calificaciones que recibo (o recibía).
- 23) a) El buen líder espera que la gente decida por sí misma lo que debe hacer.
b) El buen líder le explica a cada quien su obligación.
- 24) a) Muchas veces siento que casi no tengo poder sobre las cosas que me suceden.
b) No creo que el azar o la suerte jueguen un papel importante en mi vida.
- 25) a) Las personas se sienten solas porque no tratan de ser amistosas.
b) No se gana mucho intentando agradar a la gente: si les caes bien, les caes bien y ya.
- 26) a) En las escuelas se les da demasiada importancia a los deportes.
b) Los deportes de equipo son una excelente manera de moldear el carácter.
- 27) a) Lo que me sucede es única y exclusivamente mi responsabilidad.
b) A veces siento que no tengo el suficiente control sobre el rumbo que toma mi vida.
- 28) a) Casi nunca puedo entender por qué los funcionarios de gobierno se portan como se portan.
b) A la larga, los ciudadanos somos los responsables de que haya gobiernos corruptos.

ANÁLISIS DE CONTENIDO:

Cada una de estos 28 reactivos presenta dos opciones para escoger una respuesta:

ITEM	O P C I O N E S	
	(a)	(b)
1	internalidad	externalidad
2	externalidad	internalidad
3	internalidad	externalidad
4	internalidad	externalidad
5	internalidad	externalidad
6	externalidad	internalidad
7	internalidad	externalidad
8	externalidad	internalidad
9	internalidad	externalidad
10	internalidad	externalidad
11	internalidad	externalidad
12	internalidad	externalidad
13	externalidad	internalidad
14	internalidad	externalidad
15	externalidad	internalidad
16	externalidad	internalidad
17	externalidad	internalidad
18	internalidad	externalidad
19	externalidad	internalidad
20	externalidad	internalidad
21	internalidad	externalidad
22	externalidad	internalidad
23	internalidad	externalidad
24	externalidad	internalidad
25	internalidad	externalidad
26	externalidad	internalidad
27	internalidad	externalidad
28	externalidad	internalidad

APENDICE E

CUESTIONARIO DEL ESTILO ATRIBUCIONAL POR PETERSON SEMMEL, BAEYER,
ABRAMSON, METALSKY Y SELICHAN (1982), ADAPTADO EN MEXICO POR
FERNANDEZ (1986).

Escuela: _____
 Grupo: _____
 Alumno: _____
 Nombre de la persona que contesta el test: _____
 Padre: _____
 Madre: _____
 Edad: _____

Imagínate lo más real y vívidamente que puedas, cada una de las situaciones que siguen. Si dicha situación te hubiera ocurrido a tí, ¿cuál crees que hubiera sido la causa?. Aunque las situaciones pueden tener múltiples causas, escoge solamente una, la causa principal, la que en tu opinión te hubiera colocado en esa situación.

Escribe por favor esa causa en el espacio en blanco, sobre la raya, a continuación de cada situación. Después, contesta tres preguntas acerca de la causa y una pregunta acerca de la situación.

En resumen, te pedimos que:

- 1) Lees cada situación y te la imagines lo más vívidamente que puedas.
- 2) Determines la causa principal de la situación si ésta te hubiera sucedido a tí.
- 3) Escribas la causa en el espacio en blanco (subrayado).
- 4) Respondas a tres preguntas sobre la causa, encerrando en un círculo el número que mejor refleje tu forma de sentir.
- 5) Lees la siguiente situación y repitas el procedimiento.

.....
I SITUACION: Te encuentras un amigo que celebra tu apariencia.

- 1) Escribe la causa principal por la que un amigo festeja lo bien que te ves:

- 2) La causa de lo bien que luces es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:

TOTALMENTE DEBIDO A	TOTALMENTE DEBIDO
A OTROS O A LAS	A MI.
CIRCUNSTANCIAS.	

1 2 3 4 5 6 7

3) Si en el futuro te volvieran a celebrar lo bien que te ves, ¿será por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA.

SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

4) Esta causa, ¿sólo influye en tu apariencia o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

5) Si la situación de que te festejen porque te ves muy bien, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

II SITUACION: Has buscado trabajo sin éxito durante cierto tiempo.

1) Escribe la causa principal del fracaso en la búsqueda de trabajo:

2) La causa por la que no has encontrado trabajo es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:

TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS.

TOTALMENTE DEBIDO A A MI.

1 2 3 4 5 6 7

3) Si en el futuro no tuvieras éxito en la búsqueda de un trabajo, ¿sería por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA.

SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

4) Esta causa, ¿sólo influye en la búsqueda de trabajo o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

5) Si la situación de buscar trabajo sin éxito durante cierto tiempo, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

III SITUACION: Te conviertes en una persona riquísima.

1) Escribe la causa principal porque te vuelves millonario (a):

2) La causa por la que te vuelves millonario (a), es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:

TOTALMENTE DEBIDO A
OTROS O A LAS
CIRCUNSTANCIAS.

TOTALMENTE DEBIDO A
A MI.

1 2 3 4 5 6 7

3) Si en el futuro volvieras a adquirir muchísimo dinero, ¿sería por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA
MISMA CAUSA.

SIEMPRE SERA POR LA
MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

4) Esta causa, ¿sólo influye en que te vuelvas millonario (a) o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE
CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS
LAS SITUACIONES DE MI
VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

5) Si la situación de convertirte en una persona riquísima, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

VI SITUACION: Un amigo esperaba tu ayuda para resolver un problema y no se la das.

1) Escribe la causa principal de tu negativa para ayudar a tu amigo:

2) La causa de tu negativa es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:

TOTALMENTE DEBIDO A
A OTROS O A LAS
CIRCUNSTANCIAS.

TOTALMENTE DEBIDO
A MI.

1 2 3 4 5 6 7

3) Si en el futuro te volvieran a pedir ayuda y te negaras, ¿sería por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA
LA MISMA CAUSA.

SIEMPRE SERA POR
MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

4) Esta causa, ¿sólo influye en tu decisión o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE
CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS
LAS SITUACIONES DE
MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

5) Si la situación de que te negaras a ayudar a un amigo, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SURAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

V SITUACION: Pronuncias un discurso importante frente a un grupo y éste reacciona negativamente.

1) Escribe la causa principal de la reacción negativa del grupo ante tu discurso:

2) La causa de la reacción negativa del grupo es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:

TOTALMENTE DEBIDO A
OTROS O A LAS
CIRCUNSTANCIAS.

TOTALMENTE DEBIDO A
A MI.

1 2 3 4 5 6 7

3) Si en el futuro un grupo reaccionara negativamente ante un discurso tuyo, ¿sería por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA
LA MISMA CAUSA.

SIEMPRE SERA POR
LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

- 4) Esta causa, ¿sólo influye en tu discurso o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

- 5) Si la situación de que un grupo reaccione negativamente ante tu discurso te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

VI SITUACION: Presentas un proyecto que recibe muchos elogios.

- 1) Escribe la causa principal de los elogios a tu proyecto:
-

- 2) La causa de los elogios a tu proyecto es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:

TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS.

TOTALMENTE DEBIDO A A MI.

1 2 3 4 5 6 7

- 3) Si en el futuro te volvieran a elogiar un proyecto, ¿sería por la misma causa?

NUNCA SERA POR LA LA MISMA CAUSA.

SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

- 4) Esta causa, ¿sólo influye en tu proyecto o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

- 5) Si la situación de que te elogien un proyecto te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

VII SITUACION: Te encuentras un amigo que te agrede verbalmente.

1) Escribe la causa principal de que tu amigo te insulte:

2) La causa de la agresión verbal de tu amigo es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:
 TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS. TOTALMENTE DEBIDO A MI.

1 2 3 4 5 6 7

3) Si en el futuro te volvieran a insultar, ¿sería por la misma causa?
 NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA. SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

4) Esta causa, ¿sólo influye en el insulto o también en otras esferas de tu vida?
 SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR. INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

5) Si la situación de que un amigo te insulte, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?
 SINNINGUNA IMPORTANCIA. SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

VIII SITUACION: No puedes terminar un trabajo que los demás esperaban de tí.

1) Escribe la causa principal de tu retraso:

2) La causa de tu retraso en el trabajo, es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:
 TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS. TOTALMENTE DEBIDO A A MI.

1 2 3 4 5 6 7

- 3) Si en el futuro no pudieras terminar un trabajo, ¿sería por la misma causa?
 NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA. SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

- 4) Esta causa, ¿sólo influye en tu retraso o también en otras esferas de tu vida?
 SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR. INFLUYE EN TODAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

- 5) Si la situación de retrasarte en la entrega de tu trabajo, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?
 SINNINGUNA IMPORTANCIA. SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

IX SITUACION: Tu cónyuge (novio - novia) se porta sumamente cariñoso (a) contigo.

- 1) Escribe la causa principal del comportamiento cariñoso de tu cónyuge:
-

- 2) La causa de que tu cónyuge se porte sumamente cariñoso (a) contigo, es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:
 TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS. TOTALMENTE DEBIDO A MI.

1 2 3 4 5 6 7

- 3) Si en el futuro se volviera a portar sumamente cariñoso (a) tu cónyuge, ¿sería por la misma causa?
 NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA. SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

- 4) Esta causa, ¿sólo influye en su comportamiento cariñoso o también en otras esferas de tu vida?
 SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR. INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

- 5) Si la situación de que tu cónyuge se portara sumamente cariñoso (a) contigo, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?
SINNINGUNA IMPORTANCIA. SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

X SITUACION: Solicitas un trabajo que deseas muchísimo y lo consigues.

- 1) Escribe la causa principal por la que consigues el trabajo:
-

- 2) La causa de que consigas el trabajo es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias?
TOTALMENTE DEBIDO A TOTALMENTE DEBIDO
OTROS O A LAS A MI.
CIRCUNSTANCIAS.

1 2 3 4 5 6 7

- 3) Si en el futuro consigues un trabajo que deseas muchísimo, ¿sería por la misma causa?
NUNCA SERA POR LA. SIEMPRE SERA POR
MISMA CAUSA. LA MISMA CAUSA.

1 2 3 4 5 6 7

- 4) Esta causa, ¿sólo influye en la obtención del trabajo o también en otras esferas de tu vida?
SOLO INFLUYE EN ESTE INFLUYE EN TODAS LAS
CASO EN PARTICULAR. SITUACIONES DE
MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

- 5) Si la situación de conseguir un trabajo que deseas muchísimo, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?
SINNINGUNA IMPORTANCIA. SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

XI SITUACION: Tienes una cita romántica y nada te sale bien.

- 1) Escribe la causa principal por la que nada te sale bien en tu cita:
-

- 2) La causa de que nada te salga bien en tu cita es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:
TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS. **TOTALMENTE DEBIDO A MI.**

1 2 3 4 5 6 7

- 3) Si en el futuro nada te sale bien en una cita romántica, ¿sería por la misma causa?
NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA. **SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.**

1 2 3 4 5 6 7

- 4) Esta causa, ¿sólo influye en tu cita o también en otras esferas de tu vida?
SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR. **INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.**

1 2 3 4 5 6 7

- 5) Si la situación de que nada te sale bien en una cita, te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante sería para tí?
SINNINGUNA IMPORTANCIA. **SUHAMENTE IMPORTANTE.**

1 2 3 4 5 6 7

XII SITUACION: Te suben el sueldo.

- 1) Escribe la causa principal por la que obtienes un aumento de sueldo:
-

- 2) La causa por la que te aumentan el sueldo es algo debido a tí o es algo debido a otras personas o a las circunstancias:
TOTALMENTE DEBIDO A OTROS O A LAS CIRCUNSTANCIAS. **TOTALMENTE DEBIDO A MI.**

1 2 3 4 5 6 7

- 3) Si en el futuro te volvieran a subir el sueldo, ¿sería por la misma causa?
NUNCA SERA POR LA MISMA CAUSA. **SIEMPRE SERA POR LA MISMA CAUSA.**

1 2 3 4 5 6 7

4) Esta causa, ¿sólo influye en el aumento de sueldo o también en otras esferas de tu vida?

SOLO INFLUYE EN ESTE CASO EN PARTICULAR.

INFLUYE EN TODAS LAS SITUACIONES DE MI VIDA.

1 2 3 4 5 6 7

5) Si la situación de un aumento de sueldo te hubiera sucedido en la vida real, ¿qué tan importante hubiera sido para tí?

SINNINGUNA IMPORTANCIA.

SUMAMENTE IMPORTANTE.

1 2 3 4 5 6 7

ANALISIS DE CONTENIDO:

Los 12 sucesos que integran esta prueba psicométrica evalúan el estilo atribucional de la percepción, con una direccionalidad de izquierda a derecha, de tal forma que el extremo izquierdo mide externalidad, inestabilidad y globalidad. Igualmente, se consideran los siguientes aspectos:

<u>Sucesos buenos:</u>	<u>Sucesos malos:</u>	<u>Afiliación:</u>	<u>Logros:</u>
Situaciones III, X, XII.	II, V, VIII.	se detecta.
I, VI, IX.	IV, VII, XI)	se detecta.
		se detecta.

APENDICE F

LISTA DE REACCIONES CONDUCTUALES DEL NIÑO CUANDO COMETE ERRORES.

Escuela: _____
 Grupo: _____
 Alumno: _____
 Nombre de la persona que contesta el test: _____
 Padre: _____
 Madre: _____

A continuación le presentamos una lista de posibles reacciones de su hijo (a), cuando ha cometido un error o equivocación. Señale con una palomita (✓) aquellas conductas más parecidas a las que presenta el niño o la niña, cuando comete un error o equivocación:

- | | |
|--|-----|
| 1) Se culpa a sí mismo. | () |
| 2) Lo supera positivamente. | () |
| 3) Le teme a los demás. | () |
| 4) Se encierra en su cuarto. | () |
| 5) Lo corrige inmediatamente. | () |
| 6) Se interesa en arreglarlo. | () |
| 7) Hace berrinche. | () |
| 8) Pide disculpas. | () |
| 9) Culpa a los otros. | () |
| 10) Guarda silencio apenado. | () |
| 11) Lo toma con naturalidad. | () |
| 12) Trata de disimular. | () |
| 13) Demuestra deseos de superación. | () |
| 14) Se responsabiliza del asunto. | () |
| 15) Grita alterado. | () |
| 16) Dice que él (o ella) no fué culpable. | () |
| 17) Es objetivo al observar lo realizado. | () |
| 18) Trata de remediarlo o arreglarlo. | () |
| 19) Llora. | () |
| 20) Se entristece. | () |
| 21) Expresa autocontrol emocional. | () |
| 22) Se esconde para hacer nada. | () |
| 23) Se enoja con los que le rodean. | () |
| 24) Lo toma a broma. | () |
| 25) Se va a jugar a otra parte o con otros niños. | () |
| 26) Corre asustado. | () |
| 27) Culpa al destino o circunstancias. | () |
| 28) Inventa disculpas o hechos fantásticos. | () |
| 29) Se ajusta a la realidad. | () |
| 30) Se adapta fácilmente a los cambios. | () |
| 31) Es objetivo al juzgar el problema. | () |
| 32) Se encierra en sí mismo. | () |
| 33) Agrade al primero que se encuentra. | () |
| 34) Pide ayuda pues él (o ella) no puede hacerlo bien. | () |

- 35) Dice que no tiene buena suerte. ()
- 36) Muestra arrepentimiento. ()
- 37) Pone más atención en lo realizado. ()
- 38) Es consciente de que se puede equivocar. ()
- 39) Dice que no sabe por qué lo hizo. ()
- 40) Utiliza su imaginación en forma positiva. ()
- 41) Expresa su impotencia para actuar bien. ()
- 42) Pide le enseñen cómo se hace. ()
- 43) Dice que no quiere hacerlo bien. ()
- 44) No le da importancia. ()
- 45) Cree que es capaz de solucionar el problema. ()
- 46) Consulta a alguien que lo pueda ayudar, sin que dependa de él. ()
- 47) Se desalienta y ya no intenta hacerlo de nuevo. ()
- 48) Lo deja para otra ocasión. ()
- 49) Acepta de buena manera, las reglas que se le imponen. ()
- 50) Muestra dependencia de los otros. ()
- 51) Se esfuerza una y otra vez hasta corregirlo. ()
- 52) Expresa apatía o indolencia. ()
- 53) Pregunta y se interesa en superarlo. ()
- 54) Maneja el hecho en forma positiva. ()
- 55) Le da más importancia a la suerte que a su propio esfuerzo. ()
- 56) Denota poco control de sí mismo. ()
- 57) Lo corrige hasta hacerlo bien. ()
- 58) Le da la importancia debida. ()
- 59) Dice que está muy difícil el asunto. ()
- 60) Se cre incapaz de hacerlo bien. ()
- 61) Ríe. ()
- 62) No hace nada. ()
- 63) Aprende de él. ()
- 64) Controla muy bien sus emociones. ()
- 65) Se burla de sí mismo. ()
- 66) Demuestra que se siente confundido. ()
- 67) Se motiva para intentar el éxito. ()
- 68) Se autodevalda. ()
- 69) No es objetivo en la apreciación del asunto. ()
- 70) Es consciente de que puede cometer errores como cualquier otro ser humano. ()
- 71) Cae en "la desesperación". ()
- 72) Cree en su propio esfuerzo. ()
- 73) Dice que quiere hacerlo mal. ()
- 74) Acepta el apoyo que se le brinda. ()
- 75) No se defiende y se expresa culpable. ()
- 76) Exagera extremadamente el asunto, dándole demasiada importancia. ()
- 77) Lo enfrenta con valentía. ()

ANALISIS DE CONTENIDO:

De estos 77 reactivos, 45 pretenden detectar los aspectos sintomatológicos de la indefensión, desamparo o desesperanza aprendida: Deficiencias en la cognición, emocionalidad, motivación y autoestima; según la reformulación hecha por Abramson, Seligman y Teasdale (1978):

Aspecto motivacional: 1, 22, 32, 44, 47, 48, 52, 62.

Aspecto emocional: 3, 7, 10, 19, 20, 26, 56, 66, 71.

Aspecto cognitivo: 12, 24, 28, 39, 43, 59, 69, 73, 76.

Autoestima: 4, 8, 9, 16, 23, 25, 27, 33, 34, 35, 36, 41, 50, 55, 60, 65, 68, 75.

Los ítems restantes actúan como distractores y evalúan aspectos positivos de la personalidad. Ellos son los señalados con los números: 2, 5, 6, 11, 13, 14, 17, 18, 21, 29, 30, 31, 37, 38, 40, 42, 45, 46, 49, 51, 53, 54, 57, 58, 61, 63, 64, 67, 70, 72, 74, 77.

APENDICE GLISTA DE CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS GENERALES SOBRE
PROBLEMAS DIVERSOS EXISTENTES EN LOS NIÑOS.

Escuela: _____ Grupo: _____
 Alumno: _____
 Nombre de la persona que contesta el test: _____
 Padre: _____ Madre: _____

A continuación encontrará una lista de características correspondientes a conductas que pueden presentar los niños. Señale con una palomita (✓) aquellas que aparecen más frecuentemente en su hijo (a).

- | | |
|---|-----|
| 1) Generalmente no se lleva bien con sus compañeros o maestros. | () |
| 2) Es muy activo y reacciona a estímulos de poca importancia. | () |
| 3) No le gusta cooperar con los otros. | () |
| 4) Casi nunca sonríe. | () |
| 5) Por su excesiva actividad, no puede evitar algunos movimientos. | () |
| 6) Se comporta como si tuviera menos edad. | () |
| 7) No obedece las instrucciones de los adultos. | () |
| 8) En términos generales, es un niño triste. | () |
| 9) Se puede decir, que "ve los árboles pero nunca el bosque". | () |
| 10) Memoriza muy poco o deficientemente. | () |
| 11) Lo domina la apatía. | () |
| 12) Se desalienta fácilmente ante los obstáculos. | () |
| 13) Se relaciona inadecuadamente con su medio. | () |
| 14) Cree en la influencia de la suerte en la mayoría de las situaciones de su vida. | () |
| 15) Le es muy difícil pasar de una actividad a otra o de una idea a otra. | () |
| 16) Su conducta es egofeta o posesiva. | () |
| 17) No hace amigos. | () |
| 18) No interviene en los juegos. | () |
| 19) No participa en las actividades escolares. | () |
| 20) Depende de los demás. | () |
| 21) Presenta perturbaciones en el habla. | () |
| 22) No tiene opiniones propias. | () |
| 23) Sus actitudes son infantiles o ingenuas. | () |
| 24) Exagera ante las situaciones. | () |
| 25) No expresa opiniones por sí mismo. | () |
| 26) A las situaciones no les da la importancia debida. | () |
| 27) Su desarrollo psicobiológico está incompleto o dañado. | () |
| 28) Tiene poco control de sí mismo. | () |
| 29) Al hablar, invierte las palabras. | () |
| 30) Su desarrollo intelectual no le permite adaptarse eficazmente al medio. | () |
| 31) Es caprichoso. | () |
| 32) Los cambios desequilibran sus emociones. | () |
| 33) Demuestra desinterés en las actividades que desempeña. | () |
| 34) Le es muy difícil fijar la atención en un aspecto determinado. | () |
| 35) Al hablar, repite involuntariamente palabras o frases. | () |

- 36) Cree que su comportamiento social no influye en el alcance de sus metas. ()
- 37) A menudo "explota emocionalmente" o hace berrinches. ()
- 38) Es poco sociable. ()
- 39) Se autodevalda fácilmente. ()
- 40) Se le dificulta aprender. ()
- 41) Casi siempre está apartado de los demás. ()
- 42) Se cree incapaz de hacer las cosas bien y obtener éxito. ()
- 43) Constantemente está encerrado en sí mismo. ()
- 44) Cuando comete errores, no hace nada por corregirlos. ()
- 45) Demuestra no quererle a sí mismo. ()
- 46) La tensión emocional parece dominarlo la mayor parte del tiempo. ()
- 47) Mantiene limpias sus cosas (uñas, dedos, cabello, ropa). ()
- 48) Es insolente con los adultos. ()
- 49) Tiene problemas en hacer o conservar amigos. ()
- 50) Es excitable, impulsivo. ()
- 51) Quiere mover cosas. ()
- 52) Chupa o muerde dedos, ropa o cobijas. ()
- 53) Grita fácilmente o a menudo. ()
- 54) Vive de ilusiones. ()
- 55) Tiene dificultad en aprender. ()
- 56) Es muy inquieto. ()
- 57) Es temeroso. (Ante nuevas situaciones, nueva gente o lugares, e ir a la escuela. ()
- 58) Siempre "va y viene". ()
- 59) Es destructor. ()
- 60) Dice mentiras o historias falsas. ()
- 61) Es asustadizo. ()
- 62) Molesta más que otros niños de su edad. ()
- 63) Habla diferente a otros niños de su misma edad. ()
(Como bebé, tartamudea o es difícil de entender).
- 64) Niega sus errores o culpa a otros. ()
- 65) Es peleonero. ()
- 66) Tiene berrinches y mal humor. ()
- 67) Roba. ()
- 68) Es desobediente u obedece resentido. ()
- 69) Se deprime más que otros. (Acerca de algunas enfermedad o muerte). ()
- 70) Falla en terminar las cosas. ()
- 71) Sus sentimientos se lastiman fácilmente. ()
- 72) Intimida a otros. ()
- 73) Es incapaz de retener una acción repetitiva. ()
- 74) Es cruel. ()
- 75) Para su edad, es añado o inmaduro. (Desea ayuda que no necesita o persiste en que necesita constante seguridad). ()
- 76) Se distrae fácilmente. ()
- 77) Presenta jaquecas o dolores de cabeza. ()
- 78) Su humor cambia rápida y drásticamente. ()
- 79) No le gusta o no sigue reglas o restricciones. ()
- 80) Pelea constantemente. ()
- 81) No se siente bien con sus hermanos. ()
- 82) Se frustra fácilmente en sus esfuerzos. ()

- 83) Molesta a otros niños. ()
 84) Básicamente es un niño infeliz. ()
 85) Tiene problemas con la alimentación.
 (Poco apetito o bocadillos entre comidas). ()
 86) Presenta dolores de estómago. ()
 87) Tiene problemas con el sueño.
 (No puede dormirse, se levanta temprano o en la noche). ()
 88) Presenta otros dolores e incomodidades. ()
 89) Tiene vómitos o náuseas. ()
 90) Siente ansiedad en el círculo familiar. ()
 91) Alardea y fanfarronea. ()
 92) Está importunando o molestando de un lado para otro. ()
 93) Tiene problemas intestinales. (Suelto frecuentemente, hábitos
 irregulares o estreñimiento). ()
-

ANÁLISIS DE CONTENIDO:

Los primeros 46 reactivos, construidos por la autora, pretenden medir problemas de indefensión (bajo sus deficiencias motivacional, emocional, cognitiva y de autoestima), daño cerebral y retardo mental. Los otros ítems evalúan hiperactividad (Conners, en Barkley, 1981).

Indefensión o desempeño aprendido:

Aspecto motivacional: 7, 11, 12, 17, 18, 19, 33, 43, 44.

Aspecto emocional: 4, 8, 24, 28, 37, 46.

Aspecto cognitivo: 10, 24, 26, 40.

Autoestima: 1, 3, 14, 20, 22, 25, 36, 38, 39, 41, 42, 45.

Daño cerebral: 2, 5, 9, 13, 15, 21, 29, 34, 35.

Retardo mental: 6, 16, 23, 30, 31, 32.

APENDICE HLISTA DE VERIFICACION PARA MAESTROS SOBRE CARACTERISTICAS DE
LA DESESPERANZA APRENDIDA.

A continuación encontrará una serie de características. Seleccione y adjudique aquellas que crea pertenecen al alumno, cuyo nombre aparece a continuación, señalándolas por medio de una palomita (✓).

Nombre del alumno: _____

- | | |
|---|-----|
| 1) No se interesa mucho en las actividades sociales. | () |
| 2) Tiene poco control de sí mismo. | () |
| 3) Expresa apatía ante situaciones difíciles. | () |
| 4) No se esfuerza en sus labores. | () |
| 5) Se desalienta ante el primer obstáculo. | () |
| 6) Le da gran importancia al factor suerte. | () |
| 7) Le cuesta trabajo o no establece interrelaciones afectivas positivas con sus compañeros. | () |
| 8) Se siente impotente para lograr el éxito. | () |
| 9) No coopera en las actividades de grupo. | () |
| 10) Cuando fracasa en algo se entristece o enoja fácilmente. | () |
| 11) No tiene iniciativa propia. | () |
| 12) Casi siempre está aislado de los otros. | () |
| 13) Cree que tiene mala suerte. | () |
| 14) Es difícil que sonría. | () |
| 15) Con frecuencia, se culpa a sí mismo aún de los errores ajenos | () |
| 16) Tiene "explosiones emocionales". | () |
| 17) No toma en cuenta a sus compañeros o maestros, en el logro de sus deseos. | () |
| 18) Le gusta depender de los demás. | () |
| 19) Dice constantemente "no puedo" o "no soy capaz". | () |
| 20) Expresa desinterés ante cualquier tipo de actividad. | () |
| 21) Su conducta la expresa a través del miedo. | () |
| 22) Generalmente dice sentirse mal, independientemente de que los demás estén bien o mal. (Psicológicamente). | () |

APENDICE I

CUESTIONARIO SOBRE RETROALIMENTACION VERBAL PARA PADRES DE FAMILIA.

A continuación, usted encontrará una serie de situaciones familiares, dentro de las cuales como madre, junto con sus hijos, será protagonista principal.

Hay cuatro formas de reaccionar por parte suya, marcadas con las letras A, B, C, D. Con toda sinceridad señale con un círculo la letra correspondiente a la manera de actuar más cercana o parecida a la suya, tratando de vivenciar el evento mencionado.

1. José toma su pelota y la arroja contra su hermanito Luis, quien se encuentra en el extremo opuesto del comedor, golpeándolo en la cabeza.
Usted dice:
 - A. ¡Oye José, no seas brusco! ¡Mira lo que le hiciste a tu hermanito!
 - B. José, no juegues con la pelota aquí, ni se la tires a tu hermanito porque lo lastimas.
 - C. ¡Pobre de tí, José! No puedes jugar bien con la pelota en este lugar tan chico.
 - D. José, ¡tu eres un gran chico! Tu puedes actuar más positivamente.

2. Carlos está en el baño jugando con agua y jabón. Distraídamente se moja la ropa y sale del baño despdes de mucho rato sin secarse.
Usted dice:
 - A. ¿Por qué te mojaste la ropa y no te has secado todavía?
¡Pareces chiquito! Como siempre, ¿verdad?
 - B. Carlitos, ¡mira no más como estás!... ¡Pobrecito! Todavía no puedes secarte.
 - C. Pon más atención cuando vayas a lavarte las manos, pues el permanecer mojado te puede hacer daño. ¡Tu eres capaz de secarte muy bien!
 - D. Como eres importante para mí, te pido que te seques y no mojes la ropa cuando vayas al baño.

3. Pedrito mueve sus pies constantemente, mientras su madre trata de ayudarle a colocar los zapatos nuevos.
Usted dice:
 - A. ¡Coopera por favor!, pues si no mantienes los pies quietos, es muy difícil ayudarte.
 - B. ¡No muevas los pies! ¡Tu eres un gran niño!
 - C. ¡Ah, qué niño más inquieto! ¡Estáte tranquilo!
 - D. Mi amor, ¿no puedes estarte quieto?

4. Sus hijos están jugando y haciendo más ruido del que sus padres aceptan.
Usted dice:
 - A. (Dirigiéndose a su cónyuge): ¡Ya cállalos!... ¿Por qué no haces algo para que tus hijos no molesten más con ese ruido infernal?

- B. ¡No hagan tanto ruido, pues me impiden trabajar! ¡Sean niños educados!
- C. ¡Ustedes pueden jugar con más calma! ¡Se lo agradeceré!
- D. Preciosos diablillos, ¡ya dejen de hacer desorden!
5. Es la hora de dormir. Martita no quiere irse a su cama; dice que todavía no tiene sueño y que quiere jugar más con sus juguetes. Usted dice:
- A. Recoge tus juguetes pues ya es hora de ir a la cama. (Tomándola con firmeza y suavidad).
- B. Yo te quiero mucho pero debes acostarte ya.
- C. ¿Por qué eres tan desobediente?
- D. Niña encantadora, si no tienes sueño ese es tu problema, pero ya es hora de dormir.
6. Los padres llegan bastante cansados, después de un día de trabajo muy difícil. Su hija les pide que jueguen con ella; los empuja, se sube a sus piernas y toma sus cabellos, insistiendo una y otra vez en que quiere jugar con ellos. Usted dice:
- A. (Con tono fuerte): ¡No molestes tanto! No queremos jugar contigo. ¡Déjanos descansar!...
- B. (Tomando al niño para llevarlo al cuarto de juguetes): Hoy estamos muy cansados para jugar. Permítenos que olvidemos las experiencias de este día y que nuestro estado de ánimo mejore para atenderte, como te lo mereces.
- C. ¡Pobre de nuestro niño! ¿Qué va a ser de tí con unos padres que tienen que trabajar tanto, para poderte educar?
- D. Tu eres muy importante para nosotros, pero en este momento debido a nuestro cansancio, no vamos a jugar contigo.
7. Sus hijos juegan con frascos y caserolas en el piso de la cocina. La madre les pide que salgan de allí y dejen los trastes en su lugar. Los niños hacen caso omiso de su petición. Usted dice:
- A. (Repitiendo la orden): Si no obedecen los voy a castigar, dejándolos sin cenar. (Como los niños siguen jugando y sin atender se acerca a ellos y les da una palmada a cada uno).
- B. ¡Pobres niños sordos! (Los niños siguen jugando y sin atender). No pueden oírme, ¿verdad?
- C. Los quiero mucho, pero deben atender lo que les estoy diciendo. (Los niños siguen jugando y sin atender). Sean obedientes como saben serlo.
- D. ¡Ustedes pueden obedecer! (Los niños siguen jugando y sin atender). Atiendan lo que les digo, pues si lo hacen me demostrarán que me aman, como yo a ustedes y así, cada vez serán mejores niños.
8. Carlitos está jugando con su coche preferido. Llega su hermanita y se acerca a él, tomando el juguete. Carlitos se lo arrebató, golpeándola y ella a su vez, hace lo mismo. Comienzan a llorar y a gritar. Usted dice:

- A. ¡Paz! (Tomando el juguete.) Ninguno de los dos va a jugar con este juguete. Mejor jueguen con estos otros, cada uno por separado y siendo niños listos.
- B. ¡Dejen de pelearse! ¡Niños tontos! ¡Como si no hubiera más juguetes!
- C. ¡Los niños inteligentes no se pelean por una bobería de esas!
- D. Como chicos civilizados que son, aprendan a compartir sus juguetes. ¡Así son más encantadores!
9. Se ha organizado un día de campo. Están reunidos dos matrimonios con sus hijos. Dos de los adultos se coordinan y solicitan a sus hijos se sienten para comer. Los niños continúan jugando y uno de los adultos que está jugando con ellos, pide se retrase la hora de la comida, ya que todavía no han terminado el juego. Usted dice:
- A. No estoy de acuerdo con ello porque se enfría la comida, es mejor para todos que ya pasen a comer. Luego continúan con el juego.
- B. ¡Tu siempre llevando la contraria en todo! ¡Parece que el juego fuera más importante!
- C. ¡No querido! ¡Ya es hora de comer y no me desautorices tanto!
- D. Yo sé que el juego está muy interesante, pero es mejor estar de acuerdo y así disfrutar más del paseo.
10. Una madre pierde a su hijo en una tienda. Teme que pueda sucederle algo desagradable. Después de buscarlo con insistencia, finalmente lo encuentra y experimenta un gran alivio. Usted dice:
- A. ¿No te dije que te quedarás cerca de mí? (Y le da un jalón de orejas).
- B. ¡Carífo! ¿Por qué siempre me andas asustando?
- C. Tu eres muy importante para mí. ¡Por favor no te alejes de mi lado!
- D. Porque te quiero mucho, me preocupa que te puedas perder. ¡Debes estar cerca de mí y no distraerte tanto!
11. Beto está jugando con sus amiguitos. De pronto se tropieza y comienza a llorar por el dolor que siente. La madre, quien se encuentra cerca de su cónyuge, le dice que no debe llorar, ya que los hombres no lloran por "naderías". Usted dice:
- A. Querida, ¿en realidad fué una "nadería"? Es mejor que te asegures si realmente se golpeó fuerte.
- B. ¡Eso no es cierto! Los hombres también podemos llorar y sentimos al igual que las mujeres. ¿Por qué le dices mentiras?
- C. Es importante lo que dices, pero es mejor que revises al niño y te cerciores por qué llora.
- D. Mi amor, eso que dices son ideas falsas y yo no estoy de acuerdo con tus tonterías.
12. Su hija le dice a la madre, quien está leyendo el periódico: ¡"Mira mami, ya puedo andar sola en el triciclo"! Usted dice:

- A. (Sin levantar la vista del periódico): ¡Qué bien! ¡Así ya no tengo que ayudarte!
- B. ¡Me alegro por tí, pues podrás jugar sin caerte!
- C. ¡Ten cuidado!, pues todavía no puedes estar tan segura de hacerlo sin caerte.
- D. ¡Muy bien! ¡Eres una niña muy inteligente!
13. Después del desayuno, los padres solicitan a su hija que recoja los platos de la mesa. La niña ejecuta dicha acción con agrado, aunque el tiempo del que dispone es poco, ya que es casi la hora de llegar a la escuela.
Usted dice:
- A. ¡Muchas gracias hijita, eres tan linda!
- B. ¡Gracias preciosa, lo hiciste muy bien!
- C. ¡Apúrate! Si sigues así de lenta no vas a llegar puntualmente a clases.
- D. Muy bien querida; pero apresúrate pues ya se te hizo tarde.
14. Arturito corre en el patio con la pelota. Sin querer, golpea un vidrio de una de las ventanas cercanas.
Usted dice:
- A. ¡Con cuidado, lindo! Si juegas así de brusco, es mejor que guardes la pelota.
- B. Juega con más atención, pues puedes lastimarte o romper un vidrio.
- C. Porque te aprecio, te pido que juegues sin dañar las cosas o a tí mismo.
- D. ¿Por qué golpeaste la ventana? ¡Tu siempre tan distraído!
15. Pedrito se sienta a hacer su tarea, pero después de un rato le dice a su madre "que no puede hacer la tarea, porque está muy difícil".
Usted dice:
- A. Mira, Pedrito, tu puedes hacerla; lo que necesitas es que yo te aclare algunas cosas un poco confusas.
- B. ¡Claro que puedes, Pedrito! Si tu eres muy inteligente. ¿Quieres que te ayude?
- C. ¡Pedrito lindo! ¡Pobrecito nene! ¡Deja que yo te haga esa tarea!
- D. ¿Qué no puedes hacer la tarea? ¡Claro! ¡No atiendes al maestro!
16. Catalina se quitó los zapatos y está caminando sin ellos sobre el jardín húmedo.
Usted dice:
- A. Si no te pones los zapatos, se te van a torcer los pies y ya no vas a poder caminar tan bonito.
- B. ¡Descuidada! ¡Pónte los zapatos si no quieres que te pegue!
- C. ¡Pónte los zapatos pues te puedes enfermar!
- D. Si sigues caminando sobre el jardín húmedo te puede hacer daño. Es mejor que te calces, pues no quiero verte enferma.

17. Es diciembre. La familia realiza los preparativos para conmemorar la navidad. Mientras colocan el nacimiento y los adornos en el arbolito, Paco pregunta a sus padres: "¿Por qué nos dan regalos, Santa Claus y los Reyes Magos?"
Usted dice:
- A. Los regalos no los dan Santa Claus ni los Reyes Magos. Ellos son tradiciones que nos ayudan a fomentar el amor entre nosotros.
 - B. Porque ellos observan a los niños y si se portan bien, les traen los regalos que se les pidieron, pero si ven que se portan mal como tu lo haces a veces, no les traen regalos.
 - C. Estos personajes viven en nuestra imaginación, actualmente. Ello hace que nos demos por estas fechas, cuánto nos queremos.
 - D. Santa Claus y los Reyes Magos son bonitas tradiciones, ¡pero sólo ayudan a acabar con la economía de los papás!
18. Es hora de la cena. La madre de Enrique le dice a su hijo que se lave las manos para que pase al comedor. Enrique pregunta: "¿Por qué me tengo que lavar las manos antes de comer o cenar?"
Usted dice:
- A. Porque tu mamá te lo pide. ¡Obedece sin preguntar tanto!
 - B. ¡Precioso!, ¿no puedes pensar que te puedes enfermar?
 - C. Las manos deben estar limpias antes de consumir los alimentos; pues si no lo están, puedes comer algún animal que no ves y te enfermas.
 - D. Si tienes las manos limpias, no te llevarás a tu estómago algún microbio y así te verá contento.
19. La madre de Beatriz, está terminando de hacer un vestido para su hijita, cuando ésta llega de la escuela. Le dice que se quite el uniforme escolar y vaya con ella para probarse el vestido. Beatriz protesta con enojo y expresa que "ella no quiere vestidos que no le gustan".
Usted dice:
- A. Querida hijita, ¡no te estoy preguntando si este vestido te gusta!
 - B. No has visto todavía el vestido y ya estás diciendo que no te gusta. ¡Qué niña tan grosera!
 - C. Escucha lo que te pido y hazlo sin enojarte. Tu puedes hacerlo, ¿verdad?
 - D. ¡Tu eres una chica obediente! ¡Actúa como sabes hacerlo!
20. Carlitos es un niño muy listo y asiste a la escuela cercana. Cuando nació su hermanita, empezó a "mojar" la casa casi todas las noches.
Usted dice:
- A. Si vuelves a hacerlo, te quito tu "domingo" ¿No te da pena?
 - B. Yo te quiero y estoy preocupada porque estás mojado la cama. Piensa que eres importante para nosotros y soluciona de la mejor manera posible ese problema.
 - C. ¡Pobrecito de tí! Se te olvidó hacer "del uno" en el baño, ¿verdad?

D. Porque eres lo más importante para mí, te pido que dejes de mojar la cama y vayas al baño antes de acostarte. ¡Tu eres a todo dar! Dime, ¿Cómo te sientes? ¡Te ha afectado la llegada de tu hermanita?

21) Rosita está inapetente, desde hace poco tiempo. Sus padres consultaron al pediatra, pero éste les dijo que su salud física está muy bien y que se está desarrollando adecuadamente. Ante la presencia de los alimentos:
Usted dice:

- A. Si no te apetece ahora, comerás en la próxima comida; pero si te preocupa algo, comunícamelo para ayudarte.
- B. ¡Pobre nena! No quieres comer y si sigues así te vas a enfermar.
- C. Trata de comer un poco, pues te puedes enfermar. ¿Qué te sucede? ¿Quieres que te ayude en algún problema que tienes?
- D. ¡Otra vez no quieres comer! ¿Por qué? ¿Te encanta llamar la atención?

22) Un niño se tira al piso llorando y pataleando ante sus padres, quienes no le cumplieron un capricho.
Usted dice:

- A. ¡Cálmate, Luisito! Tu eres un chico abusado y puedes comportarte mejor.
- B. ¡Otra vez con tus berrinches! Pero, ¿cuándo vas a dejarlos?
- C. ¡Contrólate! Porque te quiero no me gusta verte en ese estado. Deja de llorar y patalear y ven a ver este lindo dibujo.
- D. ¡Como me preocupas al ver que no puedes controlarte! ¡Pobre niño! ¿Qué va a ser de tí?

23) Juan y sus amiguitos están jugando fútbol en el patio. Intempestivamente, se oye un golpe fuerte, luego expresiones de los niños como: "¡Ay, se rompió!".
Usted dice:

- A. ¿Quién rompió el vidrio? ¡Irresponsables! ¡Ya no van a jugar más!
- B. ¿Qué pasó? ¡Ah, qué niños!... ¡Lastima de "deportistas"! ¿No pueden todavía cuidar lo que les rodea?
- C. (Quitándoles la pelota): Recojan los vidrios con cuidado, pues se pueden lastimar. Cooperéense para otro vidrio. Deben jugar con más atención pues alguien puede resultar herido.
- D. Ustedes son muy importantes para mí, es por ello que les pido tengan mayor cuidado al jugar con la pelota. Organícense para solucionar ese problema.

24) Llegan unos amigos de visita a la casa de Luz. Mientras los padres platican en la sala, las niñas de las dos parejas juegan en el cuarto de juguetes. Al rato se oyen gritos y llantos allí, debido a que Luz no quiere prestar una muñeca a Lupita, una de las hijas del matrimonio que viene de visita.
Usted dice:

- A. Por favor Luz, préstale tu muñeca a Lupita. Recuerda que debes ser amable con las visitas y tu eres una niña muy atenta y educada.
- B. (Quitándole la muñeca a Luz): ¡Nena linda, así no actúan las niñas educadas! Y, ¡Tu estás actuando en forma grosera!
- C. Luz, como personita amable que eres, debes compartir tus juguetes.
- D. ¡No me gustan las niñas egoístas! Si no le prestas tu muñeca a Lupita, ¡me enojo contigo!
- 25) Alberto y Jaime están jugando en la mesa del del comedor. En uno de sus movimientos, uno de ellos tira el agua sobre el mantel. Usted dice:
- A. ¡No les estoy diciendo que se comporten adecuadamente? ¡por qué se empeñan en ser "sordos"! (Y les da a cada uno una palmada).
- B. En la mesa no se juega y menos a la hora de la comida. Como personas responsables, arreglen lo que dañaron.
- C. ¡Miren nada más que "encanto" de niños! Como era de esperarse, ya tiraron el agua sobre el mantel!
- D. Ustedes pueden comportarse adecuadamente. ¡Actúen como niños educados que son!.
- 26) Los padres de Inés y Pepe, últimamente han tenido poco tiempo para convivir con sus hijos. El sábado pasado, cuando los padres estaban fuera; los niños invitaron a su casa a sus amiguitos, para jugar un rato. Al llegar los padres, encontraron la casa "al revés" y en completo desorden. Usted dice:
- A. ¿Qué pasó aquí? Inés y Pepe, ustedes como niños ordenados, favor de poner las cosas en su lugar. ¡Se les agradecerá mucho!
- B. ¡Qué barbaridad! ¡Nunca había visto tanto desorden!
- C. ¡Por favor, hijitos! ¿Qué es esto? ¡Así no se agrada estar en casa!
- D. Ustedes son importantes para mí y por ello, les pido que arreglen las cosas.
- 27) Juan Felipe es un niño que generalmente está aislado y retraído. Sus padres tratan de sacarlo de ese estado. Usted dice:
- A. Debes platicar y jugar con los otros niños de tu misma edad. ¡Deja de ser tan solitario!
- B. ¡Pobre Juan Felipe! Para que no te sientas triste, te traje estos juguetes! ¡Vé a jugar con ellos!
- C. ¿Cómo te sientes? ¿Te preocupa algo? ¡Cuéntame!... ¡Quiero ser tu amigo!
- D. ¡Te amo y quiero platicar contigo!...
- 28) Los padres de Jesús tienen fuertes desavenencias constantemente, aún a veces, frente a su hijo. En días pasados, Jesús estaba jugando con sus primos, comportándose con ellos en forma agresiva y en un descuido, golpeó a uno de ellos. Usted dice:

- A. Porque eres importante para mí, te pido que no le pegues a tu primito!
- B. Es cierto que yo he discutido con tu padre, pero son errores que ya no quiero cometer. Tu eres un niño inteligente, trata de controlarte y no peles ni golpes a tus primos.
- C. ¡Pobre chuchito! Te defiendes de tus primos, como buen hijo de tu padre.
- D. ¡Ah, qué niño tan peleonero! ¡No le debes pegar a tus primos! (Y les da unas cuantas nalgadas).
- 29) Pablito se quiere bañar solo. Le dice a su madre que se lo permita, pues por su edad (7 años), cree que "ya es hora" de hacerlo por sí mismo.
Usted dice:
- A. ¡No, niño necio! Te podrías caer o tener un accidente en el baño. ¡Recuerda que el piso es muy resbaloso!
- B. Me da mucha pena cariño; pero aunque no te guste, ¡te he de bañar!
- C. Bien hijo; tu ya puedes bañarte solo.
- D. ¡Está bien! Tállate todo el cuerpo y pónte shampoo en tu cabello.
- 30) Terminaron las actividades escolares del día. Los padres preguntan a María sobre ellas y si tiene tareas para el día siguiente. María se muestra poco comunicativa.
Usted dice:
- A. ¡Pláticame, nena! ¿No ves que tu y tus cosas son importantes para mí?
- B. ¿No quieres hablar, linda? ¡Bueno!..., ¡es tu problema!
- C. ¿No quieres platicar de tus cosas? ¡Ellas me interesan!, al igual que tu. Dime, ¿qué hiciste hoy? Muéstrame tus cuadernos. ¿Me permites que te ayude a hacer la tarea?
- D. ¡Vaya! ¡hoy estás muda! ¡Qué niña tan caprichosa! Ahora te dió por no hablar.
- 31) Es la hora de levantarse para ir a la escuela. La madre de Jorgito lo despierta diciéndole: "¡Hijo, levántate! ¡Ya es hora de levantarse! La escuela te espera". Jorgito abre los ojos, estirando sus bracitos y sentándose en la cama lentamente.
Usted dice:
- A. ¡Eso es! ¡Que niño tan lindo!
- B. ¡Áprate cariño! ¿Por qué estás tan lento?
- C. ¡Muy bien! Tu puedes despertarte rápido.
- D. ¡No seas perezoso! ¡es tu culpa si llegas tarde a clases!
- 32) Los niños llegan de la escuela. Su madre les pide que se quiten el uniforme escolar y se pongan la ropa que está sobre la cama de cada uno de ellos. Los niños no la atienden y continúan jugando.
Usted dice:

- A. Rodrigo y Luis, ¿Qué les dije? ¡Parecen "sordos"! ¿Verdad?
- B. (Gritándoles): ¡Por favor! ¡Que se quiten el uniforme! ¿No se dan cuenta que lo pueden ensuciar?
- C. Dejen de jugar y hagan lo que les pedí. Ustedes son capaces de hacerlo, ¿verdad?
- D. Cambiense de ropa para que el uniforme se conserve limpio más tiempo. Ustedes pueden complacerse y van a dejar de jugar para atenderme, ¿verdad?
- 33) Los padres le piden a Clarita que haga la tarea. Ella reacciona negativamente con expresiones molestas y un tanto agresivas, ya que desea seguir jugando con sus amiguitas. Usted dice:
- A. ¿Qué es esa forma de contestar, Clarita? ¡No pareces "mi hijita consentida"! (Con tono irónico).
- B. ¡No debes hablar así! Tu puedes hacerlo en forma amable y obedecer pronto porque eres lista.
- C. No me gusta que contestes así porque te amo. ¡Actúa como la niña inteligente que eres!
- D. ¡No permito que seas así de grosera! (Y le da una palmada).
- 34) Ricardo ya tiene dos horas viendo la televisión. Sus padres le piden que cambie el canal, pues desean ver el noticiero. El niño obedece con un poco de disgusto, condicionándolos a que después lo sigan dejando ver sus caricaturas. Usted dice:
- A. ¡Ah, qué niño tan impositivo tenemos!
- B. Las caricaturas son muy interesantes, pero el noticiero también. Como tu ya viste el programa que te gusta, ahora nos corresponde a nosotros ver el noticiero.
- C. ¡Disculpame, Ricardito! ¡Tu no mandas en esta casa!
- D. Es cierto que te encantan las caricaturas, pero ahora pasan el noticiero y nosotros deseamos verlo! Tu lo entiendes porque eres listo, ¿verdad?
- 35) Miguel y sus amiguitos han comido muchos dulces. Uno de sus padres les dice que no coman tantos dulces pues les pueden hacer daño. Miguel esconde una buena cantidad de ellos, en sus bolsillos y les dice a sus amiguitos que no le digan nada a su mamá. Usted dice:
- A. ¡Ya te ví, goloso! ¡Dame esos caramelos!
- B. ¡Con que esas tenemos, pícaro! ¡Pero si te duele el estómago es tu culpa!
- C. Porque me interesas, me preocupo por tu salud. Razona y actúa de acuerdo con lo que te digo.
- D. ¡Debes darme esos dulces! Esconderlos para luego comertelos, te pueden provocar dolor de estómago. Por tu bien, ¡obedece!.

36. Gladys juega con sus primitos en la casa de sus tíos a donde fué de visita con sus padres. Llega la hora de la despedida, pero la niña se niega a hacerlo.
Usted dice:
- A. ¡Tu eres una niña lista! Ya sabes que es hora de irnos a casa.
 - B. ¡Gladys, obedece y compórtate como niña inteligente que eres!
 - C. ¿Otra vez con tus necesidades? ¿Hasta cuándo tengo que aguantarte?
 - D. ¡Preciosidad de nena! ¡No quiero más "escenitas" propias de tí!
37. Marcos y Eva son dos hermanitos, que generalmente se pelean; ya sea por sus juguetes o por cualquier otro motivo. Poco después de estar jugando, resultaron llorando y uno de ellos se quejó con su madre.
Usted dice:
- A. ¡Dejen de pelearse! Marcos, no me des quejas de tu hermanita, pues ella también está llorando. ¡A los dos los quiero mucho!
 - B. ¡Qué niños tan peleones! ¡Ya estoy harta de sus pleitos!
 - C. Los dos son niños abusados. ¡Cálmense y sean amigos!
 - D. ¡Ustedes ya están suficientemente maduros, para que se enojen por boberías"!
38. Víctor terminó de comer todo lo que le sirvieron. Al levantarse de la mesa, ayudó a su madre a llevar los platos a la cocina.
Usted dice:
- A. Mira niño, es mejor que yo recoja la mesa, pues puedes romper un plato.
 - B. ¡Qué tesoro de niño! ¡Gracias por ayudarme!
 - C. Te lo agradezco mucho, pero ten cuidado ya que desconfío de que se te caiga el vaso.
 - D. ¡Muy bien! ¡Tu puedes ayudar a mamá!
39. Los niños sacaron las tijeras de la costura de mamá y están jugando con ellas.
Usted dice:
- A. ¡Cuidado con esas tijeras! Se pueden lastimar. Se las cambio por estas que son propias para que los niños jueguen. ¡Gracias!
 - B. ¡Preciosidades! ¡Si les dejo esas tijeras se van a sacar un ojo!
 - C. Ustedes son niños inteligentes y no deben jugar con esas tijeras. Jueguen con algo que no los pueda dañar.
40. Llegaron visitas a casa. Los niños aprovecharon el momento, para sacar todos los juguetes que pudieron y los llevaron a la sala para presumirlos.
Usted dice:
- A. ¡Qué niños tan "monos"! ¡Con tantos juguetes y no saben qué hacer con ellos!
 - B. ¡Fuera niños! Este no es su lugar.
 - C. Llévense los juguetes a su lugar. Ustedes son niños obedientes y pueden hacerlo.
 - D. Están bonitos sus juguetes pero la sala no es su lugar.

41. Ante un descuido de su madre, Mauricio entró a la cocina y al tocar una olla que estaba en la estufa, se quemó. Inmediatamente, comenzó a llorar y a gritar, quejándose por el dolor.
Usted dice:
- A. ¿Ves? ¡Esto te pasa por necio! ¡Cuántas veces te he dicho que a la cocina no entres?
 - B. ¿Qué te pasó? Ven te aplico esta crema. ¡Cálmate! Pronto te dejará de doler. No debes tocar las ollas que están en la estufa.
 - C. ¡Pobrecito mi niño! Eso te pasa por meterte donde nadie te llama.
 - D. (Aplicándole una medicina apropiada): ¡Con esto se te pasará el dolor! Debes tener cuidado con las cosas que están sobre la estufa.
42. Mientras la madre lee el periódico, los niños dibujan con los pinceles y acuarelas que ella dejó sobre la mesa, después de pintar unos paisajes. Es así, que al querer imitar a su madre, manchan una de sus pinturas.
Usted dice:
- A. Ustedes saben pintar muy bonito, pero no lo deben hacer sobre mis trabajos. Arreglen el cuadro manchado.
 - B. Yo sé que a ustedes les gusta pintar, pero sobre mis pinturas no deben hacerlo. Limpian la mancha del cuadro con este trapo.
 - C. ¡Brutos! ¿Cómo se les ocurre dañar el trabajo que con tanto cuidado ha realizado?
 - D. ¡Qué "talento" de niños! ¡Sólo saben manchar mis pinturas!
43. La familia salió de paseo al parque y al estar jugando, uno de los niños se resbala y se tuerce el tobillo.
Usted dice:
- A. ¡Pobrecito de tí! ¿Te duele mucho? ¿Por qué no puedes cuidarte? ¡Parece que estuvieras dormido!
 - B. (Consolándolo y acariciándole el tobillo): Pronto se te pasará el dolor. Pón más atención al jugar o correr sobre el césped.
 - C. ¿Qué niño tan torpe! ¿No viste por dónde corrías?
 - D. Yo sé que te duele el pié y ello me preocupa. (Luego, le hace un masaje delicado). Debes tener más cuidado al correr y fijarte en el suelo que pisas.
44. La madre de Teresita la pide que haga la tarea y ella se hace la desentendida. Después de repetirle la orden, la niña sale corriendo hacia su recámara para encerrarse a jugar.
Usted dice:
- A. (Acercándose a la niña): No debes hacer esto. Te quiero mucho y deseo que no se te olvide lo que aprendes en la escuela.
 - B. ¡Pobre niña! ¡No sabe hacer la tarea!
 - C. ¡Teresita, ven! (Si es necesario, se acerca a la niña).
 - D. ¡Niña grosera! (Se dirige hacia la niña con una correa, dispuesta a golpearla). ¿No me oíste? ¿Tengo que gritarte?

45. Los padres están con sus hijos en el parque, jugando con ellos. después de un lapso de tiempo considerable, los adultos deciden terminar el juego e irse a casa. Los niños protestan porque quieren quedarse un poco más.
Usted dice:
- Me gustó el juego pero ya me cansé. ¡Quiero actuar otra vez como adulto!
 - ¡De acuerdo! Yo también quisiera quedarme otro rato más, pero ya tenemos mucho tiempo aquí y ya va anochecer. Vamos a la casa para descansar y mañana asistir a la escuela con alegría.
 - ¡Dije que nos fuéramos ya! ¿No entendieron?
 - Estamos muy contentos aquí, pero todo tiene un final. Ya es hora de irnos a casa.
46. Está próxima la llegada de los Reyes Magos. Los niños están alborotados por los regalos. A veces se comportan adecuadamente, pero en otras ocasiones, no tanto como sus padres lo quisieran. Uno de sus hijos pregunta: "¿Papi, para Reyes, me puedes regalar la bicicleta que vimos en televisión?"
Usted dice:
- ¡Yo no soy un Rey Mago!... Y si lo fuera, ¿por qué te tendría que regalar precisamente esa bicicleta?
 - Para Reyes, te puedo regalar esa bicicleta, sólo si ya dejas de pedir tantos regalos, sin merecerlos completamente.
 - Con gusto trataré de complacerte, pero procura ganártela comportándote como el niño listo que eres.
 - Me agradaría poder regalarte esa bicicleta para Reyes, pues con ello, te expresaría mi cariño. Te recuerdo, que depende de que actúes como una persona agradable, ya que así lo eres.
47. Los niños van de compras con sus papás y en la tienda, ven algunos juguetes y quieren que sus padres se los compren. Uno de ellos dice: "Papi, cómprame esta muñeca". Otro se expresa así: "Mami, ¡mira que lindo cochecito!". Su hermanita dice: "Yo quiero ese juego de té". Y el más chico: "¡No, a mí me gusta ese balón!"
Usted dice:
- Quiero complacerlos; pero para todos los juguetes juntos no me alcanza el dinero. ¡Cálmense! Escojan uno que les guste más y veremos si es posible comprarlo.
 - Me agradaría mucho comprarles todos los juguetes que deseen, pero no todo lo que se quiere en esta vida, se puede conseguir. Procuraré comprarles un buen juguete que esté de acuerdo con el presupuesto.
 - ¡Pobrecitos niños! Como tienen tan pocos juguetes en su casa, cuando ven alguno en las tiendas, ya se les antoja. (Con cierta ironía).
 - ¡Dejen de alborotarse! No los volvemos a sacar si siguen así de pedigueros.

48. Es el día de entrega de boleta de calificaciones y el niño se la da a sus padres, reflejando un poco de temor.
Usted dice:
- A. ¡Miedoso! ¿Con malas calificaciones otra vez?
 - B. ¡No te preocupes, hijo! Estoy enterada de tu esfuerzo. Son buenas calificaciones, pero puedes lograr mejorarlas, estudiando un poco más.
 - C. ¡No tengas miedo! Yo sé que trabajaste durante el mes, pero como eres un niño abusado, ¡puedes poner un poco más de esfuerzo!
 - D. ¡Hijito mío! ¿Por qué temes mostrarme tus calificaciones? De todos modos ya sospecho en qué fallaste este mes.
49. La madre está muy ocupada terminando la comida. Martín se acerca a ella para preguntarle una duda sobre la tarea.
Usted dice:
- A. Permíteme que me desocupe y con gusto te atenderé.
 - B. ¡Paciencia! Estoy ocupada, querido. ¡Son tantas las cosas pendientes que ya no me doy abasto!
 - C. ¡Ahora estoy ocupada! ¡Déjame tranquila y no molestes!
 - D. ¡Esperáme un momentito! Ya estoy terminado la comida. tan pronto deje esto listo, voy contigo a ayudarte.
50. Llegan unos amiguitos de Esther y Diana a visitarlas. En ese momento, las niñas están haciendo sus labores escolares.
Usted dice:
- A. ¿Otra vez ustedes? Mis hijas no los pueden atender ahora. ¿Por qué no se van a jugar con otros niños?
 - B. ¿Podrían esperar un momento, por favor? Esther y Diana están terminando sus tareas y pronto los podrán atender.
 - C. Esther y Diana ya están terminando sus tareas. Pasen y esperénlas para que jueguen con ellas en el cuarto de juguetes.
 - D. ¡Qué lindos amiguitos tienen mis hijas! ¡Lástima que llegan a una hora inoportuna, pues Diana y Esther están ocupadas trabajando en sus tareas!

APENDICE J.

SOLICITUD DE CRITERIO INTERJUECES.

Solicitamos su criterio con el fin de buscar el consenso en la clasificación de las opciones, para lograr la mayor objetividad posible en la construcción de la prueba que se anexa.

A continuación encontrará una descripción de cuatro estilos de retroalimentación, utilizados por los padres para educar a sus hijos y que se denominaron:

Nutricional.
Estructural o protector.
Engolosinador.
Crítico.

Con ellos se elaboró un cuestionario, en el cual cada ítem presenta una situación familiar y cuatro opciones de retroalimentación.

Adjunto hay una hoja de respuestas, en donde se señala un espacio para cada opción de respuesta y una columna para observaciones.

Por favor, escriba según su opinión, a qué tipo de retroalimentación corresponde cada opción. Señale su respuesta por medio de la letra inicial del nombre del estilo de retroalimentación, así:

N = Nutricional.
EP = Estructural o Protector.
E = Engolosinador.
C = Crítico.

En el caso de no detectarse el tipo de retroalimentación, por favor, escriba en el espacio:

NO SE.

Mi gratitud por su colaboración:



Lic. Lucila Rodríguez de Sandoval.

México, D. F., Ciudad Universitaria.
Septiembre de 1986.

DESCRIPCION SOBRE LOS ESTILOS DE RETROALIMENTACION DE LOS PADRES:**NUTRICIONAL:**

Invita a la otra persona a descubrir sus necesidades, ofrece ayuda, da permiso de hacer las cosas bien, de cambiar y obtener éxito.

Reconoce y valida a la otra persona como ser importante, firme, capaz de crecer y practicar el autocontrol, que tiene metas y es autodeterminante y amable.

Sus mensajes llevan la responsabilidad de la persona que habla y sus reacciones, al utilizar expresiones como: "Estoy agradecido de estar aquí"... "Cuido de tí"... "Estoy contigo"...

Actúa en forma gentil, cariñosa y tolerante, emitiendo expresiones positivas por ser y hacer bien y negativas por hacer mal o deficiente

Ejemplo: Por Ser: "Tu eres importante para mí".

Por Hacer Bien: "Estoy complacido por tu conducta.

Por Hacer Mal o Deficientemente: "Lamento que te hayas retardado al llegar. Supe que un tramo del camino estaba obstaculizado y el tráfico era muy lento".

ESTRUCTURAL O PROTECTOR:

Dice cómo hacer bien las cosas, cambiarlas y obtener éxito.

Tolera al otro, quien crece como una persona que es capaz y está haciendo lo posible por establecer cambios y explorar alternativas y consecuencias.

Cuando pide que la conducta indeseada se sustituya por la conducta preferida, se apega a la tradición y ética. A su vez, establece condiciones que pueden llevar al éxito.

Establece negociaciones y ofrece incentivos apropiados para que el otro desarrolle habilidades y obtenga metas.

Pregunta a la otra persona sobre sus sentimientos, deseos y necesidades respecto a una situación o problema; actúa en base a principios, establece límites y demanda ejecución.

De manera firme, emite expresiones positivas por ser y hacer bien y negativas por actuar mal o deficientemente.

Ejemplo: Por Ser: "Estoy orgulloso de tí porque aprobaste el examen de admisión a la secundaria".

Por Hacer Bien: "Estas manejando el coche en forma cuidadosa. Así ganas mi confianza y atención".

Por Hacer Mal o Deficientemente: "No hagas eso. Recuerda tus habilidades al conducir el coche".

ENGOLOSINADOR:

Ciertamente tolerante, pero invita a la otra persona a la dependencia y le da permiso de fallar. La juzga débil e inadecuada, carente de fortaleza y habilidad para crecer y aprender, sin autocontrol y autodeterminación.

Culpa a los demás, a las circunstancias o a la fatalidad. Sus mensajes implican que el otro es responsable de las situaciones y conductas, como: "Puede estar teniendo un mal momento"... "No hay nada que tu puedas hacer"... "Pobrecito de tí"... "Yo podría hacerlo por tí"...

Permite conducta autodestructiva y conduce al otro a que desee lo mágico, se agobie o se responsabilice por los sentimientos de los demás.

Actúa destruyendo sutilmente, en forma melosa, grandiosa y seductora, ya que emite dobles mensajes por ser y hacer bien, mientras que por hacer mal o deficientemente, proporciona negaciones, desaprobación y estimula a la gente a sentirse inadecuada.

Ejemplo: Por Ser: "Yo sé que tu eres un estudiante atento a pesar de tus limitaciones".

Por Hacer Bien: "Aunque has hecho muy bien el trabajo, no es muy valioso, ya que sabías con anterioridad el resultado del problema".

Por Hacer Mal o Deficientemente: "Creo que manejas la bicicleta solo para exhibirte, ya que no logras un buen equilibrio".

CRITICO:

Ridiculiza y dice cómo fallar. Niega al otro, al juzgarlo como inaceptable, culpándolo y responsabilizándolo de sus decisiones. Compara a la persona con otros y usa palabras absolutistas como: "Siempre" o "Nunca".

Clasifica o denomina y utiliza preguntas como "¿Por qué?", para acusar o atrapar al otro, sin ofrecer ninguna solución.

Estimula a hacer mal las cosas o a actuar en forma autodestructiva.

Asume que la persona es responsable de los sentimientos de otros.

Se expresa negativamente al perjudicar o castigar con aspereza, sarcasmo o humor cruel. Es decir, actúa en forma desagradable, dañina, humillante y desalentadora.

Sus mensajes proporcionan información y sugerencias sobre cómo fallar.

Ejemplo: Por Ser: "¡Torpe! ¡Nunca aprenderás a dividir!".

Por Hacer Bien: "Saliste bien porque te habían dicho cómo hacerlo".

Por Hacer Mal o Deficientemente: "¡Apuesto que tu nunca estudias! ¡Por eso cuando tienes examen, pienso que puedes reprobar!".

**CUESTIONARIO SOBRE LOS ESTILOS EDUCATIVOS DE PADRES DE FAMILIA
EN BASE A LA RETROALIMENTACION VERBAL DADA A SUS HIJOS.**

- 1.- Carlos está en el baño jugando con agua y jabón. Distraídamente se moja la ropa y sale del baño sin secarse después de mucho rato.

Usted dice:

- A.- ¿Por qué te mojaste la ropa y no te has secado todavía?
¡Pareces chiquitito! Como siempre, ¿verdad?
- B.- ¡Hijito!... ¡Mira como te mojaste! ¿No pudiste secarte?
- C.- Pon más atención cuando vayas a lavarte las manos, si te quedas mojado te puede hacer daño. ¡Tu eres capaz de secarte muy bien!
- D.- Tú eres importante para mí, por eso te pido que no te mojes la ropa y te seques cuando vayas al baño.

- 2.- Pedrito mueve sus pies constantemente, mientras su madre trata de ayudarle a colocar los zapatos nuevos.

Usted dice:

- A.- ¡Coopera por favor! Si no mantienes los pies quietos es difícil ayudarte.
- B.- ¡No muevas los pies! ¡Tú eres un niño bueno!
- C.- ¡Ah, qué niño inquieto! Estáte tranquilo!
- D.- Mi amor, ¿no puedes estarte quieto?

- 3.- Sus hijos están jugando y haciendo más ruido del que usted acepta.

Usted dice:

- A.- ¡Ya cállense! (y dirigiéndose a su cónyuge): ¿Por qué no haces algo para que tus hijos no molesten más con ese ruido infernal?
- B.- ¡No hagan tanto ruido, me impide trabajar! ¡Sean niños educados!
- C.- Ustedes pueden jugar más tranquilamente. ¡Se lo voy agradecer!
- D.- Preciosos diablillos, ¡ya dejen de hacer tanto desorden!

- 4.- Los padres llegan bastante cansados, después de un día de trabajo muy difícil. Su hija les pide que jueguen con ella; los empuja, se sube a sus piernas y jala sus cabellos, insistiendo una y otra vez en que quiere jugar con ellos.

Usted dice:

- A. - (Con tono fuerte): ¡No molestes tanto! ¡No queremos jugar contigo! ¡Déjanos descansar!...
 - B. - (Tomando al niño para llevarlo al cuarto de juguetes): Hoy estamos muy cansados para jugar. Permítenos descansar un rato y que nos sintamos mejor para jugar contigo.
 - C. - ¡Hijita linda, no insistas más! ¿Qué va a ser de tí, con unos padres que tienen que trabajar tanto para poderte educar?.
 - D. - Es cierto que tú eres muy importante para nosotros, pero en este momento, no vamos a jugar contigo porque estamos cansados.
5. - Sus hijos juegan con frascos y cacerolas en el piso de la cocina. El padre o madre les pide que salgan de allí y dejen los trastos en su lugar. Los niños no hacen caso de su petición.

Usted dice:

- A. - (Repitiendo la orden): Si no obedecen los voy a castigar sin cena. (Como los niños siguen jugando y sin atender, se acerca a ellos y les dá una palmadita a cada uno).
 - B. - ¿Por qué no me obedecen? ¡Si yo los complazco en todo!...
 - C. - Los quiero mucho, pero deben entender lo que estoy diciendo. (Los niños siguen jugando y sin atender). Sean obedientes como ustedes saben serlo.
 - D. - ¡Ustedes pueden obedecer! (Los niños siguen jugando sin atender). atiendan lo que les digo, si lo hacen se demostrarán que me quieren como yo a ustedes.
6. - Se ha organizado un día de campo. Están reunidos dos matrimonios con sus hijos. Dos de los adultos se coordinan y solicitan a sus hijos se sienten para comer. Los niños continúan jugando y uno de ellos, pide se retrase la hora de la comida, ya que todavía no ha terminado el juego.

Usted dice:

- A. - No estoy de acuerdo porque se enfría la comida, es mejor para todos que ya pasen a comer. Luego continúan con el juego.
- B. - ¡Tu siempre llevando la contraria en todo! ¡Parece que el juego fuera más importante!.
- C. - ¡No, querido! ¡No estoy de acuerdo contigo! ¡Es mejor que no me contraries tanto!.
- D. - Yo sé que el juego está muy interesante, pero es mejor estar de acuerdo y así disfrutar más el paseo.

8.- Beto está jugando con sus amiguitos. De pronto se tropieza y comienza a llorar por el dolor que siente. Su hermanito mayor, quien se encuentra cerca, le dice que no debe llorar ya que los hombres no lloran por "naderías".

Usted dice:

- A.- Querido, ¿en realidad, fué una "nadería"? Es mejor asegurarnos si realmente se golpeó fuerte.
- B.- ¡Eso no es cierto! Los hombres también pueden llorar y sentir al igual que las mujeres. ¿Por qué le dices mentiras?
- C.- Es importante lo que dices, pero es mejor revisar al niño y cerciorarnos por qué llora.
- D.- ¡Mi amor! ¡Eso que dices son ideas falsas y yo no estoy de acuerdo con esas tonterías .

9.- Después del desayuno, los padres solicitan a su hija que recoja los platos de la mesa, la niña la hace con agrado, aunque el tiempo del que dispone es poco, ya que es casi hora de de llegar a la escuela.

Usted dice:

- A.- ¡Muchas gracias hijita, eres tan linda!
- B.- ¡Gracias preciosa, lo hiciste muy bien!
- C.- Apúrate, si sigue así de lenta, no vas a llegar puntualmente a clases.
- D.- Muy bien querida; pero apresúrate. ¡Ya se te hizo tarde!

10.- Es diciembre. La familia realiza los preparativos para conmemorar la navidad. Mientras colocan el nacimiento y los adornos en el arbolito, Paco pregunta a sus padres: "¿Por qué nos dan regalos, Santa Claus y los Reyes Magos?".

Usted dice:

- A.- Los regalos son por las tradiciones de Santa Claus y los Reyes Magos con los que te expresamos nuestro amor.
- B.- Porque ellos observan a los niños y si se portan bien, les traen los regalos que se les pidieron, pero si ven que se portan mal, como tu lo haces siempre, no les traen regalos.
- C.- En la actualidad, estos personajes viven en nuestra imaginación. Con ellos te demostramos lo importante que eres.
- D.- Santa Claus y los Reyes Magos son bonitas tradiciones que nos permiten demostrar el cariño que les tenemos, ¡pero la situación económica actual no permite hacer tantos regalos!

- 11.- La madre de Beatriz, está terminando de hacer un vestido para su hija, cuando ésta llega de la escuela. Le dice que se quite el uniforme escolar y vaya con ella para probarse el vestido. Beatriz protesta con enojo y expresa que "ella no quiere vestidos que no le gustan".

Usted dice:

- A.- Querida hijita, no te estoy preguntando si este vestido te gusta.
 - B.- No has visto todavía el vestido y ya estás diciendo que no te gusta. ¡Qué niña tan grosera!
 - C.- ¡Escucha lo que te pido y hazlo sin enojarte! Tu puedes hacerlo, ¿verdad?
 - D.- Tu eres una chica obediente. ¡Actúa como sabes hacerlo!
- 12.- Carlitos es un niño muy listo y asiste a la escuela cercana. Cuando nació su hermanita, empezó a "mojar" la cama casi todas las noches.

Usted dice:

- A.- Si vuelves a hacerlo, te quito tu "Domingo". ¿No te dá pena?
 - B.- Yo te quiero y estoy preocupada porque estás mojando la cama.- Soluciona de la mejor manera este problema.
 - C.- Mi amor, como siempre se te olvidó hacer "del 1" en el baño, ¿verdad?
 - D.- ¡Tu eres lo más importante para mí! Por favor deja de mojar la cama y vé al baño antes de acostarte! ¿Te ha afectado la llegada de tu hermanita?
- 13.- Rosita está inapetente, desde hace poco tiempo. Sus padres consultaron al pediatra, pero éste les dijo que su salud física es buena y que se está desarrollando adecuadamente. Ante su negativa a comer:

Usted dice:

- A.- Si no te apetece ahora, comerás en la próxima comida; pero si te preocupa algo, dime qué es lo que te pasa.
 - B.- ¡Nena linda! ¡Nunca quieres comer! Te puedes enfermar.
 - C.- Trata de comer un poco, te puedes enfermar. ¿Qué te sucede? ¿Quieres que te ayude en algún problema que tienes?
 - D.- ¿Otra vez no quieres comer? ¿Por qué? ¿Acaso tratas de llamar la atención?
- 14.-Un niño se tira al piso llorando y pateando, ante sus padres, quienes no le cumplieron un capricho.

Usted dice:

- A.- ¡Calmate, Luisito! tu eres un chico abusado y puedes portarte mejor.
- B.- ¡Otra vez con tus berrinches! ¿Cuándo vas a dejarlos?
- C.- ¡Controláte! Te quiero y no me gusta verte en ese estado. Deja de llorar y patalear y ven a ver este lindo dibujo.
- D.- Hijito, ¡cómo me preocupa verte así! Si no te puedes controlar, ¿qué va a ser de tí?

- 15.- Juan y sus amiguitos están jugando fútbol en el patio. Intempestivamente, se oye un golpe fuerte, luego expresiones de los niños como: "¡Ay, se rompió!"

Usted dice:

- A.- ¿Quién rompió el vidrio? Por irresponsables ya no van a jugar más.
 - B.- ¿Qué pasó? ¡Ah, qué niños...! ¡Lástima de "deportistas"! ¿No pueden todavía cuidar lo que les rodea?
 - C.- (Quitándoles la pelota): Recojan los vidrios con cuidado, se pueden lastimar. Coopérense para comprar otro vidrio. Deben jugar con más atención.
 - D.- Ustedes son muy importantes para mí. Por eso les pido tengan más cuidado al jugar con la pelota. Organícense.
- 16.- Llegan unos amigos de visita a la casa de Luz. Mientras los padres platican en la sala, las niñas de las dos parejas juegan en el cuarto de juguetes. Al rato, se oyen gritos y llantos, debidos a que Luz no quiere prestar una muñeca a Lupita, una de las hijas del matrimonio que viene de visita.

Usted dice:

- A.- Por favor, Luz, préstale tu muñeca a Lupita. Recuerda que debes ser amable con las visitas y tu eres una niña muy atenta y educada.
 - B.- (Quitándole con suavidad la muñeca a Luz): Nena linda, ¡así no actúan las niñas educadas y tu, ahora, te estás portando muy grosera!
 - C.- ¡Luz, como personita amable que eres, debes compartir tus juguetes!
 - D.- ¡No me gustan las niñas egoístas! Si no le prestas tu muñeca a Lupita, ¡se enoja contigo!
- 17.- Alberto y Jaime están jugando en la mesa del comedor. En uno de sus movimientos, uno de ellos tira el agua sobre el mantel.

Usted dice:

- A.- ¿No les estoy diciendo que se porten bien? ¡Por qué se empeñan en ser "sordos"? (Y las da a cada uno una palmada).
- B.- En la mesa no se juega y menos a la hora de la comida. Como personas responsables, arreglen lo que dañaron.
- C.- ¡Miren nada más que "encanto" de niños! ¡Tenía que suceder! ¡Ya tiraron el agua sobre el mantel!
- D.- Ustedes pueden portarse bien. ¡Actúen como niños educados que son!

18.- Los padres de Inés y Pepe, últimamente han tenido poco tiempo para convivir con sus hijos. El sábado pasado, los niños invitaron a su casa a sus amiguitos, para jugar un rato. Cuando los padres llegaron, encontraron la casa en completo desorden.

Usted dice:

- A.- ¿Qué pasó aquí? Inés y Pepe, como niños ordenados, favor de poner las cosas en su lugar. ¡Se les agradecerá mucho!
- B.- ¡Qué barbaridad! ¡Nunca había visto tanto desorden!
- C.- ¡Por favor, hijitos! ¿Qué es esto? ¡Así no me agrada estar en casa!
- D.- ¡Ustedes son importantes para mí, por eso les pido que arreglen las cosas!

19.- Juan Felipe es un niño que generalmente está aislado y retraído. Sus padres tratan de sacarlo de ese estado.

Usted dice:

- A.- Debes platicar y jugar con otros niños de tu misma edad. ¡Deja de ser tan solitario!
- B.- Te traje estos juguetes para que no te sientas triste. ¡Ve a tu cuarto a jugar con ellos!
- C.- ¿Cómo te sientes? ¡Déjame ser tu amigo!
- D.- ¡Te quiero y deseo platicar contigo!

20.- Los padres de Jesús tienen fuertes desavenencias, aún a veces, frente a su hijo. En días pasados, Jesús estaba jugando con sus primitos, portándose con ellos en forma agresiva y en un descuido, golpeó a uno de ellos.

Usted dice:

- A.- Tu sabes que te quiero. ¡Por favor no le pegues a tu primito!
- B.- Tu eres un niño inteligente, trata de controlarte y no peles con tus primitos.
- C.- ¡Ah, qué Chuchito! ¡Te defiendes de tus primitos como buen hijo de tu padre!

D.- ¡Qué niño tan peleonero! ¡No le debes de pegar a tus primitos!

21.- Terminaron las actividades escolares del día. Los padres preguntan a María sobre ellas y si tiene tarea para el día siguiente. María se muestra poco comunicativa.

Usted dice:

- A.- ¡Platicame, nena! ¡No ves que tu y tus cosas son importantes para mí?
- B.- ¿No quieres hablar, linda? ¡Bueno!... ¡Es tu problema!
- C.- ¿No quieres platicar de tus cosas? Todo lo tuyo me interesa porque te quiero. Muéstrame tus cuadernos. ¿Me permites que te ayude a hacer la tarea?
- D.- ¡Vaya! ¡Hoy estás "muda"! ¡Qué niña tan caprichosa! ¡Ahora te dió por no hablar!

22.- Es la hora de levantarse para ir a la escuela. La madre de Jorgito lo despierta diciéndole: "¡Hijo, levántate! ¡Ya es hora de despertarte! ¡La escuela te espera!". Jorgito abre los ojos, estirando sus bracitos y se sienta en la cama lentamente.

Usted dice:

- A.- ¡Eso es! ¡Qué niño tan lindo!
- B.- ¡Áprate cariño! ¿Por qué hoy estás tan lento?
- C.- ¡Muy bien! ¡Tu puedes despertarte rápido!
- D.- ¡No seas perezoso! ¡Es tu culpa si llegas tarde a clases!

23.- Los padres le piden a Clarita que haga la tarea. Ella reacciona negativamente con expresiones molestas y un tanto agresivas, ya que desea seguir jugando con sus amiguitos.

Usted dice:

- A.- ¿Qué es esa forma de contestar, Clarita? (Y con una mirada dura): No me hables así, insolente!
- B.- ¡No debes hablar así! Tu puedes hacerlo en forma amable y obedecer pronto porque eres lista.
- C.- No me gusta que contestes así porque te quiero. Actúa como la niña inteligente que eres.
- D.- ¡No permito que seas así de grosera! (Y le dá una palmada).

24.- Miguel y sus amiguitos han comido muchos dulces. Uno de sus padres le dice que no coma tantos dulces pues le puede hacer daño. Miguel esconde una buena cantidad de ellos, en sus bolsillos y dice a sus amiguitos que "no le digan nada a mamá".

Usted dice:

- A.- ¡Ya te ví, goloso! Dame esos caramelos, no quiero verte enfermo.
- B.- ¡Con que esas tenemos, pícaro! Allá tu si te duele el estómago.
- C.- Me interesas y me preocupas por tu salud. Razona y actúa de acuerdo con lo que te digo.
- D.- ¡Debes darme esos dulces! Si los escondes y luego te los comes, te puede provocar dolor de estómago. ¡Por tu bien, obedece!

25.- Marcos y Eva son dos hermanitos que generalmente se pelean, ya sea por sus juguetes o por cualquier otro motivo. Poco después de estar jugando, comenzaron a llorar y uno de ellos se quejó con su madre.

Usted dice:

- A.- ¡Dejen de pelearse! Marcos, no me des quejas de tu hermanita, pues ella también está llorando. ¡A los dos los quiero mucho!
- B.- ¡Qué niños tan peleones! ¡Ya estoy harta de sus pleitos!
- C.- Los dos son niños abusados. ¡Cálmense y sean buenos amigos!
- D.- ¡Ustedes son niños muy educados, no deben enojarse por "boberías"!

26.- Víctor terminó de comer todo lo que le sirvieron. Al levantarse de la mesa, ayuda a su madre a llevar los platos a la cocina.

Usted dice:

- A.- Mira Víctor; es mejor que yo recoja la mesa, puedes romper un plato.
- B.- ¡Qué tesoro de niño! ¡Gracias por ayudarme!
- C.- Muchas gracias, ¡pero ten cuidado ya que se te puede caer el vaso!
- D.- ¡Muy bien! ¡Tú puedes ayudar a mamá!

27.- Los niños sacaron las tijeras de la costura de mamá y están jugando con ellas.

Usted dice:

- A.- ¡Cuidado con esas tijeras! Se pueden lastimar. Se las cambio por estas que son propias para los niños.
- B.- ¡Preciosidades! ¡Si les dejo estas tijeras se van a sacar un ojo!
- C.- Ustedes son niños inteligentes y no deben jugar con esas tijeras. Jueguen con algo que no los pueda dañar.
- D.- (En forma alterada): ¿Qué es eso? ¿No se dan cuenta del peligro?

28.- Ante un descuido de su madre, Mauricio entró a la cocina y al tocar una olla que estaba en la estufa, se quemó. Inmediatamente comenzó a llorar, quejándose por el dolor.

Usted dice:

- A.- ¿Ves? ¡Esto te pasa por necio! ¿Cuántas veces te he dicho que no entres a la cocina?
- B.- ¿Qué te pasó? Ven te pongo esta pomada. ¡Cálmate! Pronto te dejará de doler. No debes tocar las ollas que están en la estufa.
- C.- ¡No te apures ni amor! Esto te pasa por meterte donde nadie te llama.
- D.- (Aplicándole una medicina apropiada): ¡Con esto se te pasará el dolor! Debes tener cuidado con las cosas que están sobre la estufa.

29.- Mientras la madre (o el padre) lee el periódico, después de revisar unos papeles y dejarlos sobre el escritorio, los niños comienzan a dibujar sobre uno de ellos.

Usted dice:

- A.- Ustedes saben dibujar muy bonito, pero no lo deben hacer sobre mis papeles. Arreglénlos como estaban.
- B.- Yo sé que les gusta dibujar, pero sobre mis papeles no deben hacerlo. Borren el dibujo con esta goma.
- C.- ¡Torpes! ¿Cómo se les ocurre dañar mis papeles?
- D.- ¡Qué "talento" de niños! ¡Solo saben rayar todo!

30.- La familia salió al parque y al estar jugando, uno de los niños se resbala y se tuerce un tobillo.

Usted dice:

- A.- ¿Te duele mucho, mi amor? ¿Por qué eres tan distraído?
- B.- Pronto te pasará el dolor. Pon más atención al correr sobre el césped.
- C.- ¡Qué niño tan torpe! ¿No pudiste ver el piso por donde corrías?
- D.- Yo sé que te duele el pié y me preocupa. (Haciéndole un delicado masaje): Debes tener más cuidado al correr y fijarte en el suelo que pisas.

31.- La madre de Teresita le pide que haga la tarea y ella se hace la desentendida. Después de repetirle la orden, la niña sale corriendo hacia su recámara para encerrarse a jugar.

Usted dice:

- A.- (Acercándose a la niña): No debes hacer esto. Te quiero mucho y deseo que no se te olvide lo que aprendes en la escuela.
- B.- Te compadezco porque se que estás cansada; pero si no sabes hacer la tarea, habla claramente y no te encierres en tu recámara como una chica desobediente.
- C.- ¡Ven, Teresita! Vamos a hacer la tarea. Me gustaría ayudarte.

D.- (Acercándose a la niña con cinturón): ¿No me oíste? ¿Tengo que gritarte?

32.- Los padres están con sus hijos en el parque, jugando con ellos. Al cabo de un tiempo considerable, deciden terminar el juego e irse a casa. Los niños protestan porque quieren quedarse un poco más.

Usted dice:

A.- Me gustó el juego pero ya me cansé. ¡No quiero jugar más con los niños!

B.- ¡De acuerdo! Yo quisiera quedarme otro rato más pero tenemos mucho tiempo aquí y ya va anochecer. Vamos a la casa para descansar y mañana asistir a la escuela con alegría.

C.- ¡Dije que nos fuéramos ya! ¿No entienden?

D.- Estamos muy contentos aquí, pero todo tiene su final. Ya es hora de irnos a la casa.

33.- Es el día de la entrega de la boleta de calificaciones y el niño se la da a sus padres, temeroso.

Usted dice:

A.- ¿Tienes miedo? ¿Otra vez con malas calificaciones?

B.- ¡No te preocupes, hijo! Se que te has esforzado. Son buenas calificaciones, pero las puedes mejorar estudiando un poco más.

C.- ¡No te preocupes! ¡Yo se que trabajaste todo el mes, pero tu eres un niño abusado, puedes poner un poco más de esfuerzo.

D.- ¡Hijito mío! ¿Por qué temes mostrarme tus calificaciones? ¡De todos modos me voy a enterar que fallaste nuevamente!

34.- Llegan unos amiguitos de Esther y Diana a visitarlas. Las niñas están haciendo su tarea, están a punto de terminar.

Usted dice:

A.- Mis hijas no los pueden atender ahora. ¿Por qué no se van a jugar con otros niños? ¡No sean imprudentes!

B.- ¿Podrían esperar un momento, por favor? Esther y Diana están terminando su tarea y pronto los podrán atender.

C.- Esther y Diana ya están terminando su tarea. Pasen y esperenlas para que jueguen con ellas en el cuarto de juguetes.

D.- ¡Ustedes son unos amiguitos muy amables! ¡Lástima que llegan a una hora inoportuna, ya que Diana y Esther están ocupadas trabajando en su tarea!

HOJA DE RESPUESTAS
CUESTIONARIO SOBRE RETROALIMENTACION VERBAL DE LOS PADRES

ITEM	O P C I O N E S				OBSERVACIONES
	A	B	C	D	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					

APENDICE K

LISTA DE REACCIONES CONDUCTUALES DEL NIÑO CUANDO COMETE ERRORES

A continuación le presentamos una lista de posibles reacciones de su hijo(a), ante situaciones en las cuales él o ella ha cometido un error o equivocación. Señale con una palomita (✓), aquellas conductas más parecidas a las que generalmente presenta el niño o la niña.

Quando mi hijo(a) comete un error o equivocación:

- | | |
|---|-----|
| 1) Se culpa por todo a sí mismo. | () |
| 2) Expresa temor a los demás. | () |
| 3) Se encierra en su cuarto. | () |
| 4) Hace berrinche. | () |
| 5) Pide disculpas. | () |
| 6) Culpa a los otros. | () |
| 7) Guarda silencio apenado. | () |
| 8) Trata de disimular. | () |
| 9) Grita alterado. | () |
| 10) Dice que él no fué culpable. | () |
| 11) Trata de remediarlo o arreglarlo. | () |
| 12) Llora. | () |
| 13) Se entristece. | () |
| 14) Se esconde para no hacer nada. | () |
| 15) Se enoja con los que le rodean. | () |
| 16) Lo toma a broma. | () |
| 17) Se va a jugar a otra parte o con otros niños. | () |
| 18) Corre asustado. | () |
| 19) Culpa al destino o circunstancias. | () |
| 20) Inventa disculpas o hechos fantásticos. | () |
| 21) Se encierra en sí mismo. | () |
| 22) Agrede al primero que se encuentra. | () |
| 23) Pide le ayuden, pues él no puede hacerlo bien. | () |
| 24) Dice que él no tiene buena suerte. | () |
| 25) Muestra arrepentimiento. | () |
| 26) Utiliza su imaginación en forma positiva. | () |
| 27) Dice que él no sabe por qué lo hizo. | () |
| 28) Expresa su impotencia para actuar bien. | () |
| 29) Pide le enseñen cómo se hace. | () |
| 30) Dice que no quiere hacerlo adecuadamente. | () |
| 31) No le da importancia. | () |
| 32) Muestra dependencia de los otros. | () |
| 33) Se desalienta y ya no intenta hacerlo de nuevo. | () |
| 34) Lo deja para otra ocasión. | () |
| 35) Se esfuerza una y otra vez hasta corregirlo. | () |

- 36) Expresa apatía e indolencia. ()
- 37) Le da más importancia al azar que a su propio esfuerzo. ()
- 38) Denota poco control de sí mismo. ()
- 39) Dice que está muy difícil el asunto. ()
- 40) Se cree incapaz de hacerlo bien. ()
- 41) Ríe. ()
- 42) No hace nada. ()
- 43) Se burla de sí mismo. ()
- 44) Se autodenigra. ()
- 45) Demuestra que se siente confundido. ()
- 46) No es objetivo en la apreciación del asunto. ()
- 47) Cae en la "desesperación". ()
- 48) Dice que quiere hacerlo mal. ()
- 49) No se defiende y se expresa culpable. ()
- 50) Exagera excesivamente al asunto, dándole demasiada importancia. ()

APENDICE L

LISTA DE CARACTERISTICAS DE PROBLEMAS GENERALES INFANTILES

A continuación usted encontrará una lista de características correspondientes a conductas que pueden presentar los niños. Señale con una palomita (/) aquellas que ha observado con mayor frecuencia en su hijo(a) y que podría considerar como determinantes de su personalidad.

- 1) Logra hacer amigos sin mayor esfuerzo y se adapta fácilmente a situaciones nuevas. ()
- 2) Generalmente, se despierta con alegría y entusiasmo, conservando estos mismos sentimientos en los momentos difíciles, los cuales supera positivamente. ()
- 3) Se pelea frecuentemente con sus compañeros y llora casi por todo. ()
- 4) Posee gran actividad, la cual lo hace reaccionar a estímulos con poca importancia o lo incapacitan para evitar una reacción a otros, como los del movimiento. ()
- 5) Coordina su cuerpo y lo utiliza adecuadamente en la expresión de sí mismo y el desarrollo de actividades, interesándose por la actividad física y deportes en general. ()
- 6) Su comportamiento es característico de niveles más tempranos de la vida. ()
- 7) Capta con facilidad los conocimientos adquiridos y tiene iniciativa propia en el desarrollo de diversas tareas. ()
- 8) No le gusta cooperar con los otros y no quiere acatar las instrucciones de los adultos. ()
- 9) Casi nunca sonríe y en términos generales, parece un niño triste. ()
- 10) Posee actividad muy limitada, incluyendo su lenguaje; estando su conducta poco controlada. ()
- 11) Logra sus metas con constancia, siendo consciente de sus deficiencias y tratando de superarlas. ()
- 12) Ve las partes de los cosas, pero con frecuencia no comprende la totalidad. ()
- 13) Expresa sus ideas y las defiende respetando a los demás, así como las reglas de los adultos, aunque a veces no esté de acuerdo con ellos. ()
- 14) Memoriza muy poco o deficientemente. ()
- 15) La apatía lo domina y se desalienta fácilmente ante los obstáculos. ()
- 16) Se le dificulta mucho relacionarse adecuadamente con su medio. ()
- 17) Lo que aprende, la mayoría de las veces, constituye una experiencia sin sentido. ()

- 18) Quiere destacar entre sus compañeros, pregunta y se interesa por lo que le rodea. ()
- 19) Cree en la influencia del azar o destino en la mayoría de las situaciones de su vida. ()
- 20) Posee sentido del humor y expresa sus sentimientos con naturalidad. ()
- 21) Le es muy difícil, pasar de una actividad a otra o de una idea a otra. ()
- 22) Su conducta es egocéntrica, ingenua y posesiva, persistiendo actitudes infantiles. ()
- 23) Tiene sus defectos, pero aprende a desarrollarse adecuadamente, expresándose con independencia y responsabilidad en sus trabajos y juegos. ()
- 24) No se esfuerza mucho en asuntos propios de su edad y le gusta aprender de los demás. ()
- 25) Presenta perturbaciones en el habla, las cuales pueden variar desde el mutismo hasta la inversión de pronombres o repetición involuntaria de palabras o frases. ()
- 26) Casi nunca decide por sí mismo y/o la tensión emocional parece dominarlo. ()
- 27) Con frecuencia cae en los extremos, al exagerar las situaciones o no darles la importancia debida. ()
- 28) Su desarrollo psicobiológico está incompleto o dañado. ()
- 29) El precario desarrollo intelectual no permite una eficaz adaptación escolar y social. ()
- 30) Sus emociones son expresadas con incontrollabilidad o bajo la influencia del capricho y los cambios en la rutina. ()
- 31) Demuestra desinterés en las actividades que generalmente desempeña. ()
- 32) Aunque es un poco tímido, se relaciona y expresa apropiadamente en el grupo, ya que sabe que sus interrelaciones sociales son un punto importante en el cumplimiento de sus propósitos. ()
- 33) Para él (o ella), fijar la atención en un aspecto determinado es muy problemático. ()
- 34) Expresa una clara inteligencia, a veces superior a su edad, en todas sus actividades. ()
- 35) No está muy consciente de que su cuerpo puede trabajar como un todo. ()
- 36) En general, su desarrollo psicobiológico, se puede catalogar como "normal". ()
- 37) Cree que su comportamiento social no influye en el alcance de sus metas, expresando poca sociabilidad y estando apartado casi siempre de los demás. ()
- 38) Se cree incapaz de hacer las cosas bien y obtener éxito, autodevaluándose fácilmente. ()
- 39) Vive desprendido de la realidad y con un gran predominio de experiencia interna. ()
- 40) Maneja su imaginación en forma positiva y es objetivo en la apreciación de los acontecimientos de su vida. ()
- 41) A menudo tiene "explosiones emocionales" o "berrinches". ()
- 42) Cuando comete errores, no hace nada por corregirlos, demostrando no quererle a sí mismo. ()

NOTAS DE PIE DE PAGINA

1) La autora desea expresar su gratitud al eminente catedrático de la Facultad de Psicología, Doctor Serafín Mercado Domenech, por sus invaluable recomendaciones, orientaciones, supervisión y comentarios críticos; quien tuvo a bien hacerse cargo de la dirección y asesoría de la tesis aquí expuesta. Su constante apoyo fué la fuerza que impulsó el seguir adelante con este modesto trabajo.

2) Agradezco las orientaciones y comentarios críticos de los Doctores Dolores Mercado y Gustavo Fernández, respecto a las experiencias piloto y a los análisis preliminares, sobre cada uno de los reactivos que integran los instrumentos psicométricos correspondientes a los apéndices A y B.

3) Para el procesamiento de los datos correspondientes a los análisis de varianza y correlaciones, se usó el paquete estadístico para las Ciencias Sociales ("Statistical Package for the Social Sciences" o SPSS), Alcalá, 1987).

Se contó con la asesoría del Profesor Daniel Zarabozo, Jefe de la Unidad de Cómputo, Informática e Instrumentación en la Facultad de Psicología. Expreso mi agradecimiento por su colaboración en el procesamiento computacional de los resultados referentes a los análisis de varianza y de frecuencia, así como a las correlaciones entre las variables estudiadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) ABRAMSON, L. (1977). Universal versus personal helplessness: An experimental test of the reformulated theory of learned helplessness and depression. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- 2) ABRAMSON, L. Y., Alloy, L. B. y Rosoff, R. (1978). The role of complex hypotheses in the judgment of response-outcome contingencies. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- 3) ABRAMSON, L., Garber, J., Edwards, N. B. y Seligman, M.E.P. (1978). Expectancy changes in depression and schizophrenia, Journal of Abnormal Psychology, 87, 102-109.
- 4) ABRAMSON, L. Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 37, No. 1, 49-74.
- 5) ABRAMSON, R. y Finesinger, J. (1953). Guilt reactions in patients with cancer. Cancer, 6, 474-482.
- 6) ALCALA Velázquez, B. (1987). Uso y Aplicaciones del Paquete SPSS. Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, UNAH.
- 7) ALLOY, L. B. y Abramson, L. Y. (In press). Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser?. Journal of experimental psychology: General.
- 8) ALLOY, L. B. y Seligman, M.E.P. (1978). On the cognitive component of learned helplessness and depression. In G. H. Bower (Ed.). (The Psychology of learning and motivation, 13. New York: Academic press.
- 9) AVERILL, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. Psychological Bulletin, 80, 286-303.
- 10) BANDURA, A. (1969). Principles of behavior modification. New York: Holt.
- 11) BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. (Psychological review, 34, 191-215.
- 12) BARCLAY, M. (1976). Psicología anormal. Ed. El manual moderno, S. A., 14-16.

- 13) BARKLEY, R. A. (1981). Hyperactive children. A handbook for diagnosis and treatment. The Guilford press. New York, 81-144.
- 14) BAUM, A. Singer, J. E. (1980). Applications of personal control. 2. Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Hillsdale, New Jersey, 1-22, 111-181.
- 15) BECK, A. T. (1967). Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects. New York: Hoeber.
- 16) BECK, A. T. (1974). The development of depression: A cognitive model. In R. J. Friedman y M. Katz (Eds.), The psychology of depression: Contemporary theory and research. Washington: Hemisphere Publishing Corp.
- 17) BECKER, J. (1962). Toward a comprehensive theory of depression: A cross disciplinary appraisal of objects, games and meanings. Journal of nervous and mental diseases, 135, 26-35
- 18) BEM, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. Psychological Review, 74, 183-200.
- 19) BEM, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, 6, New York: Academic press.
- 20) BIGGE, M. L. y Hunt, M. P. (1972). Bases Psicológicas de la Educación. Ed. Trillas, México.
- 21) BLANEY, P. H. (1977). Contemporary theories of depression: Critique and comparison. Journal of abnormal psychology, 86, 203-223.
- 22) BONIME, W. (1965). A psychtherapeutic approach to depression. Contemporary Psychoanalysis, 2, 48-55.
- 23) BOTHWELL, S. y Weissman, M. M. (1977). Social impairments four years after an acute depressive episode. American Journal of Orthopsychiatry, 47, 231-237.
- 24) BRANDEN, N. (1969, 70, 71, 73 and 80). (Copyright). A Nathaniel Branden Anthology. Tarcher, Houghton Mifflin Company, Caps. I, 111, VII y VIII.
- 25) BRUNNER, J. S. (1972). Hacia una teoría de la Instrucción. Unión Tipográfica Editorial Hispano-americana, México.
- 26) BULMAN, R. J. y Wortman, C. B. (1977). Attribution of blame and coping in the real world: Severe accident victims react to their lot. Journal of personality and social psychology, 35, 351-363.

- 27) BURGER, J. M. y Arkin, R. M. (1980) Prediction, control, and learned helplessness. Journal of personality and social psychology, 38, 3, 482-491.
- 28) BURGESS, E. P. (1969). The modification of depressive behaviors. In R. D. Rubin y C. D. Franks (Eds.), Advances in behavior therapy. New York: Academic press.
- 29) CHAPMAN, L. y Chapman, J. (1967). Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations. Journal of abnormal psychology, 72, 193-204.
- 30) DECHARMS, R. (1963). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic press.
- 31) CLARKE, J. I. (1978). Self-esteem: A family affair. Winston press, Inc., Minneapolis, Minnesota.
- 32) CONDRY, J. (1976). The effects of choice and information on effort and liking for a task. Unpublished manuscript, Cornell University.
- 33) CORKILLE Briggs, D. (1987). Una vida feliz. Editorial Gedisa, S. A., México.
- 34) COSTELLO, C. G. (1972). Depression: Loss of Reinforcers or loss of reinforcer effectiveness?. Behavior Therapy, 3, 240-247.
- 35) COYNE, J. C. (1976). Depression and the response of others. Journal of abnormal psychology, 85, 186-193, (a).
- 36) COYNE, J. C. (1976). Toward an international description of depression. Psychiatry, 39, 28-40. (b).
- 37) CRAIGHEAD, Kazdin y Mahoney. (1972). Modificación de Conducta. Principios, técnicas y aplicaciones. Ed. Omega, S. A., 181-189.
- 38) CRUICKSHANK, W. M. (1979). El niño con daño cerebral en la escuela, en el hogar y en la comunidad. Ed. Trillas, México.
- 39) DEPVE, R. A. (1979). Personality and psychopathology. The psychobiology of the depressive disorders. Academic press, 297-299, 335-363.
- 40) DWECK, C. S. (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of personality and social psychology, 31, 4, 674-685.
- 41) DWECK, C. S. y Reppucci, D. (1973). Learned Helplessness and reinforcement responsibility in children. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 25, No. 1, 109-116.

- 42) DIAZ-LOVING, R. y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. Revista Interamericana de Psicología, 18, Nos. 1 y 2, 21-33.
- 43) ELLIS, A. (1978). How to raise an emotionally healthy, happy child. Delvin Powers Wilshire book company, 3-58, 123-136
- 44) ELLIS, A. (1979). Reason and emotion in Psychotherapy. The citadel press, Secaucus, N. J., Cap. IV.
- 45) FENICHEL, O. (1963). Depression and mania. In W. Gaylin (Ed.), The meaning of despair. New York: Science House.
- 46) FESTINGER, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford, California.: Stanford University press.
- 47) FORREST, M. S. Y Hokanson, J. E. (1975). Depression and autonomic arousal reduction accompanying self-punitive behavior. Journal of abnormal psychology, 84, 346-357.
- 48) FRIEDMAN, M. y Rosenman, R. H. (1974). Type a behavior and your heart. New York: Knopf.
- 49) GARBER, J. y Hollon, S. D. In press. Universal versus personal helplessness: Belief in uncontrollability or competence?. Journal of abnormal Psychology.
- 50) GARBER, J. y Seligman, M. E. P. (1980). Human helplessness. Theory and applications. Academic press. New York, London, Toronto, Sydney, Sn. Francisco. Caps. 1, 2, 3, 7, 8 y 10.
- 51) GEER, J. H. Y Maisel, E. (1972). Evaluating the effects of the prediction control confound. Journal of personality and social psychology, 23, 314-319.
- 52) GLASS, D. C. y Singer, J. L. (1972) Urban stress. New York: Academic press.
- 53) GLICK, I. O., Weiss, R. S. y Parke., C. M. (1974). The first years of bereavement. New York: Wiley.
- 54) GOFFMAN, E. (1963). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- 55) GORSUCH, R. L., Henighan, R. P. y Barnard, C. (1972). Locus of Control: an example of dangers in using children's scales with children. Child Development, 43, 579-590.
- 56) GREGORY, R. L. (1966). The psychology of seeing. New York: McGraw-Hill.
- 57) GREGORY, R. L. (1970). The intelligent eye. New York: McGraw-hill.
- 58) HAMMEN, C. L. y Glass, D. R. Jr. (1975). Depression, activity and evaluation of reinforcement. Journal of abnormal psychology, 84, 718-721.
- 59) HARSCH, O. y Zimmer, H. (1965). An experimental approximation of thought reform. Journal of consulting psychology, 29, 475-490.
- 60) HAUCH, P. a. (1972). The rational management of children. Libra publishers Inc. New York, 2a. Ed., 15-49, 130-152, 177-190.
- 61) HINCHLIFFE, M. K., Hooper, D. y Roberts, J. F. (1978). The melancholy marriage: Depression in marriage and psychosocial approaches to therapy. New York: Wley.
- 62) HIROTO, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. Journal of experimental psychology, 102, 2, 137-193.
- 63) HIROTO, D. S. y Seligman, M. E. P. (1975). Generality of learned helplessness in man. Journal of personality and social psychology, 31, 2, 311-327.
- 64) HOPE, K. (1970). Manual Práctico de Estadística Avanzada. Editorial Trillas, S. A. México.
- 65) HYBELS, S. y Weaver, R. (1976). La Comunicación. Logos Consorcio Editorial, S. A., México.
- 66) JAMES, W. H. (1957). Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- 67) JAMES, W. H. y Rotter, J. B. (1958). Partial and 100% reinforcement under chance and skill conditions. Journal of experimental psychology, 55, No. 5, 197-403.

- 68) JANIS, I. L. (Ed.). (In press). Counseling on personal decisions: Theory and research on short-term helping relationships. New Haven, Conn.: Yale University press.
- 69) JANIS, I. L. y Rodin, J. (1979). Attribution, control and decision making: Social; Psychology and health care. In G. Stone, F. Cohen, y N. A. Adler (Eds.), Health psychology. San Francisco: Jossey-Bass.
- 70) JENKINS, H. M. y Ward, W. C. (1965, 79). Judgment of contingency between responses and aut comes. Psychological Monographs, 594, No. 1.
- 71) JONES, E. E. y Davids, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. 2. New York: Academic press.
- 72) JONES, E. E. y Wortman, C. B. (1973). Ingratiation: An Attributional approach. New York: General Learning corporation.
- 73) KAZDIN, A. E. y Bootzin, R. R. (1972). The token economy: An evaluative review. Journal of applied behavior analysis, 5, 343-372.
- 74) KELLEY, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation. 15. Lincoln: University of Nebraska press.
- 75) KELLEY, H. H. (1971). Attribution in social interaction. Morristown, N. J.: General Learning press.
- 76) KEMLER, D. y Shepp. B. (1971). The learning and transfer of dimensional relevance and irrelevance in children. Journal of experimental psychology, 90, 120-127.
- 77) KLEIN, D. C. y Seligman, M.E.P. (1976). Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learning helplessness and depression. Journal of abnormal psychology, 85, 1, 11-26.
- 78) KRASNER, L. (1962). The therapist as a social reinforcement machine. In H. Strupp y L. Lubordky (Eds.), Research in psychotherapy. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- 79) KURTZ, R.M. y Garfield, S. L. (1976). Illusory correlation: A further exploration of Chapman's paradigm. Journal of consulting and clinical psychology, 46, 1009-1015.

- 80) LANGER, E. J. (1975). The illusion of control. Journal of personality and social psychology, 32, 311-328.
- 81) LANGER, E. J., Janis, I. L. y Wolfer, J. A. (1975). Reduction of psychological stress in surgical patients. Journal of experimental social psychology, 11, 155-165.
- 82) LANGER, E. J. y Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. Journal of personality and social psychology, 34, 191-198.
- 83) LANGER, E. J. y Saegart, S. (1977). Crowding and Cognitive Control. Journal of personality and social psychology, 35, 175-182.
- 84) LERNER, M. J. Miller, D. T. y Holmes, J. (1976). Deserving and the emergence of forms of justice. In L. Berkowitz y E. Walster (Eds.), Advances in experimental social psychology, 10, New York Academic Press.
- 85) LEWINSOHN, P. M. (1974 a). A Behavioral approach to depression. In R. J. Friedman y M. M. Atz (Eds.), The Psychology of depression: Contemporary Theory and research. Washington, D. C.: V. H. Winston.
- 86) LEWINSOHN, P. M., Weinstein, M. S. y Shaw, D. A. (1969). Depression: A clinical research approach. In R. D. Rubin y C. M. Franks (Eds.), Advances in behavior therapy. New York: Academic Press.
- 87) MASER, J. D. y Seligman, M. E. P. (1977). Psychopathology: Experimental Models. Freeman and company, San Francisco, 104-130, 152-155, 224-231.
- 88) MCLEAN, P. D., Ogston, K. y Graver, L. (1973). A behavioral approach to the treatment of depression. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 4, 323-330.
- 89) MENSAJERO, Ediciones. (1971). La Psicología Moderna de la A a la Z. Bilbao, 169.
- 90) MILLER, W. R. y Seligman, M. E. P. (1973). Depression and the perception of reinforcement. Journal of abnormal psychology, 82, 62-73.
- 91) MILLER, W. R. y Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness, depression, and the perception of reinforcement. Behaviour research and therapy, 14, 7-17.
- 92) MILLER, S. M. y Seligman, M. E. P. (1977). Controllability and stress. Unpublished manuscript. Univ. Pennsylvania.

- 93) MILLER, W. R., Seligman, M. E. P. y Kurlander, H. M. (1975). Learned helplessness, depression, and anxiety. Journal of nervous and Mental disease, 161, 347-357.
- 94) NOWICKI, S. y Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. Journal of consulting and clinical psychology, 40 (1), 148-154.
- 95) PADFIELD, M. (1976). The comparative effects of two counseling approaches on the intensity of depression among rural women of low socioeconomic status. Journal of counseling psychology, 23, 209-214.
- 96) PALENZUELA, D. I. (1984). Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. Psychological Reports, 54, 683-709.
- 97) PETERSON, Ch., Sennel, A., Baeyer, C. V., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. y Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. Cognitive therapy and research, 6, 287-300.
- 98) PHARES, E. J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situations. Journal of abnormal and social psychology, 54, 339-342.
- 99) REESE, H. W. y Lipsitt, L. P. (1974). Psicología experimental infantil. Editorial trillas, México.
- 100) RIBES, E. (1970). Técnicas de modificación de conducta. Ed. Trillas, México.
- 101) RODIN, J. (1976). Density, perceived choice, and response to controllable and uncontrollable outcomes. Journal of experimental social psychology, 12, 564-578.
- 102) ROGERS, C. (1974). El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidós, Buenos Aires, 103-116, 165-175, 179-200.
- 103) ROTTER, J. S. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs General and applied, 80, 1, 609.
- 104) ROTTER, J. B., Liverant, S. y Crowne, D. F. (1961). The growth and extinction of expectancies in chance controlled and skilled tasks. Journal of psychology, 52, 161-177.
- 105) RUCH, F. L. y Zimbardo, P. G. (1983). Psicología y vida. Ed. trillas, México.

- 106) RUSH, J. T. y Beck, A. T. (1977). Cognitive approaches to depression: Empirical basis for theory and therapy. Paper presented at the Loyola Symposium: Progress in the Understanding and treatment of depression, Chicago.
- 107) RUNYON, R. y Haber, A. (1984). Estadística para las Ciencias Sociales. Editorial fondo Educativo Interamericano, México.
- 108) SALZMAN, L. (1975). Interpersonal factor in depression. In F. F. Flach y S. C. Draghi (Eds.), The nature and treatment of depression. New York.
- 109) SATIR, V. (1975). Helping families to change. Ed. Jason Aronson Inc., New York, 79-104.
- 110) SCHRADER, S. L., Craighead, E. W. y Schrader, R. M. (1978). Reinforcement patterns in depression. Behavior Therapy, 9, 1-14.
- 111) SCHULZ, R. (1976). Effects of control and predictability on the physical and psychological well-being of institutionalized aged. Journal of personality - and social psychology, 33, 563-573.
- 112) SCHULZ, R (1978). The psychology of death, dying and bereavement. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- 113) SCHWARTZ, S. H. (1972). Normative influences on altruism. In L. Brelwitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, 6. New York: Academic press.
- 114) SELIGMAN, M. E. P. (1981). Indefensión en la depresión, el desarrollo y la muerte. Colección universitaria, Editorial Debate, Madrid.
- 115) SELIGMAN, M. E. P. y Maser, S. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of experimental psychology, 74, 1-9.
- 116) SIEGEL, S. (1975). Estadística no paramétrica. Ed. trillas, México.
- 117) SKINNER, B. F. (1948). "Superstition" in the pigeon. Journal of experimental psychology, 38, 168-172.
- 118) SOLOMON, S. K. (1976). Control-seeking behavior: Are people motivated to attain control?. Unpublished manuscript, Yale University.
- 119) SPIEGEL, R. (1965). Communication with depressive patients. Contemporary psychoanalysis, 2, 30-35.

- 120) SPIEGEL, J. y Bell, N. W. (1959). The family of the psychiatric patient. In S. Arieti (Ed.), American handbook of psychiatry, 1, New York: Basic books.
- 121) STEINER, I. D. (1970). Perceived freedom. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, 5, New York: Academic press.
- 122) STUART, R. (1967). Casework treatment of depression viewed as an interpersonal disturbance. Social Casework, 12, 27-36.
- 123) TENNEN, H. y Eller, S. J. (1977). Attributional components of learned helplessness and facilitation. Journal of personality and social psychology, 35, 4, 265-271.
- 124) THORNDIKE, R. L. y Hagen, E. (1970). Tests y técnicas de medición en psicología y Educación. Ed. trillas, México, 451-465.
- 125) ULLMANN, L. P. y Krasner, L. Children's behavior. A psychological approach to abnormal behavior. 2a. Edition, 470-511.
- 126) WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 297-333.
- 127) WORTAM, C. B. y Dintzer, L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable?: A critique of the Abramson-Seligman-Teasdale Reformulation. Journal of abnormal psychology, 87, 1, 75-90.
- 128) YOUNG, R. y Veldman, D. (1975). Introducción a la Estadística Aplicada a las Ciencias de la Conducta, Ed. Trillas, S. A., México.