

881225

8
rey

UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

Con estudios incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México



VINCE IN BONO MALUM

AUTOESTIMA Y LOCUS DE CONTROL EN NIÑOS CON PADRES DIVORCIADOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
MARIA SYLVIA PADILLA GUZMAN

MEXICO, D. F.

1991



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E.

INTRODUCCION.	1
1 EFECTOS DEL DIVORCIO EN NIÑOS.	5
1.1 CAMBIOS EN LAS RELACIONES FAMILIARES.	6
1.2 AJUSTE DE LOS NIÑOS POSTERIOR AL DIVORCIO.	34
2 AUTOESTIMA.	71
2.1 RELACION ENTRE AUTOESTIMA Y CONCEPTO DE SI MISMO.	
2.2 DEFINICION DE AUTOESTIMA.	78
2.3 DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.	85
2.4 AUTOESTIMA EN NIÑOS CON PADRES DIVORCIADOS.	98
3 LOCUS DE CONTROL.	106
3.1 DEFINICION DE LOCUS DE CONTROL.	
3.2 DESARROLLO DEL LOCUS DE CONTROL.	111
3.3 LOCUS DE CONTROL EN NIÑOS CON PADRES DIVORCIADOS.	129
4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPOTESIS.	135
5 METODO	141
5.1 DISEÑO	
5.2 SUJETOS	
5.3 INSTRUMENTOS	143

5.4 PROCEDIMIENTO	149
5.5 ANALISIS ESTADISTICO	153
6 RESULTADOS	154
7 DISCUSION Y CONCLUSIONES.	166
7.1 LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.	192
REFERENCIAS	199
APENDICE A	208
APENDICE B	212

INTRODUCCION

En los últimos años se ha dado un incremento en el número de niños afectados por el divorcio de sus padres, ante lo cual ha surgido la necesidad de hacer investigación al respecto. Muchos investigadores han respondido a dicha necesidad, sin embargo, sus descubrimientos son complejos y variados, surgiendo en ocasiones más preguntas que respuestas.

Por un lado se han reportado resultados que sugieren que la estructura familiar por sí misma no afecta el ajuste general del niño. Tal es el caso de Herzog y Sudia (1971)(citados por Raschke y Raschke, 1979), los cuales, al hacer una revisión de la literatura relacionada al tema que cubre 20 años, concluyen que hay poca evidencia para apoyar que el crecer en una familia dirigida por la madre dañe a los niños.

En relación a esto, Burchinal (1964) compara adolescentes con diferentes estructuras familiares, no encontrando efectos adversos en el ajuste de aquellos pertenecientes a familias con un solo padre.

Raschke y Raschke (1979) señalan que el factor más significativo que afecta el ajuste del niño es la cantidad de conflicto que rodea el divorcio y no la estructura familiar por sí misma. Para demostrar dicha hipótesis, utilizaron un

instrumento de medición de conflicto familiar, que consistía en una serie de afirmaciones referentes a situaciones de conflicto dentro de la familia, a los cuales el niño contestaba si en su caso era verdadero o falso. Los investigadores encontraron que las calificaciones de concepto de sí mismo (utilizado en este estudio como sinónimo de autoestima) eran significativamente menores para los niños que reportaron niveles de conflicto familiar alto.

En contraste, Wallerstein y Kelly (1980), hicieron un estudio con un seguimiento de 18 meses y de 5 años después del divorcio, encontrando que muchos niños funcionan a un nivel más bajo que al inicio del estudio. El 37% de la población estudiada presentó depresión de moderada a severa, enfatizando que simplemente algunos niños no se recuperan del rompimiento. Señalan también que los resultados de un divorcio sin éxito, es decir que no mejora las condiciones de vida y las relaciones familiares, pueden ser una baja autoestima y depresión, acompañados de sentimientos de privación y continua angustia en los niños y adolescentes que puede durar por años.

Más aún, Wallerstein (1984, 1987) afirma que 10 años después del divorcio, muchos jóvenes continúan presentando depresión, memorias desagradables de la ruptura, una baja autoestima.

Wallerstein (1987) reporta que un ajuste pobre posterior al

divorcio se encuentra relacionado con una baja autoestima en los niños.

De esta manera una de las variables que se ha elegido estudiar en la presente investigación, es la de la autoestima, interesando, de manera especial, cómo se puede ver afectada en los niños como consecuencia del divorcio de los padres. Esta variable se considera de suma importancia porque se ha relacionado una autoestima alta con una adecuada salud mental, es decir con un mejor funcionamiento psicológico y social. En general, una alta autoestima ha sido asociada con un buen ajuste. De esta manera, se considera que las personas con alta autoestima se aceptan a sí mismas sintiendo que son personas valiosas e importantes, con derecho a ser respetadas y consideradas. Por el contrario, aquellas personas con sentimientos negativos hacia su yo, tienden a sentir que no son importantes o deseables, carecen de confianza en sí mismos y fallan en sus habilidades en general (Gergen, 1971; Kawash, 1982; Wylie, 1974).

Por otra parte, se ha elegido estudiar la variable de Locus de Control, en relación a cómo se ve afectada en los niños como consecuencia de la separación de sus padres, ya que diversos estudios señalan que aquellos niños con historial de divorcio presentan mayor externalidad en comparación con los niños de familias intactas (Wiehe, 1984; Parish y Boyd, 1983).

Dicha variable es de importancia clínica, ya que como señala Pineda (1986) en su revisión sobre Locus de Control, se ha relacionado un Locus de Control interno con un mejor ajuste (Lefcourt, 1976). Por el contrario, un Locus de Control externo se ha relacionado con problemas de conducta (Jessor y Jessor, 1977); alcoholismo (Palmer, 1973); pacientes psiquiátricos (Harrow y Ferrante, 1969); un mayor uso de creencias irracionales (Wright y Phil, 1975) y conductas y actitudes desadaptativas (Lefcourt, 1976; Phares, 1976; Wright, 1978; Ray, 1980) (citados en Pineda, 1986).

Por todo lo anterior se hace necesario el esclarecer las posibles alteraciones provocadas por el divorcio en estas dos variables (autoestima y Locus de Control) en los niños, ya que esto puede ser de gran importancia para la práctica clínica, como herramienta en el establecimiento de diagnósticos, la determinación de pronósticos y la elección de tratamientos en caso de patología resultante en estas áreas.

1 EFECTOS DEL DIVORCIO EN NIÑOS.

La manera en que el divorcio afecta a los niños ha sido un tema de gran controversia e interés, dándosele mucha importancia en la literatura contemporánea. Se han sugerido un número importante de variables que afectan o determinan el buen ajuste social y emocional en los padres y en los niños después del divorcio.

Para la identificación de dichas variables, se han utilizado diversos criterios. Algunos de ellos son: el uso de entrevistas clínicas profundas (Wallerstein y Kelly, 1980); técnicas de observación directa (Hetherington y col., 1980); medidas estandarizadas para el funcionamiento de los niños (Pett, 1982) y constructos multidimensionales como el presentado por Baumrind (1978) llamado "competencia social". Este constructo está formado por diversas subdimensiones o variables tales como Locus de Control, niveles de autoestima, motivación de logro, cooperación con otros, desarrollo moral y obediencia. En relación a dicho constructo, Baumrind (1978) considera que cada una de estas subdimensiones involucra una consecuencia psicológica y social de larga duración por naturaleza y distinguible de las reacciones desagradables inmediatas o definiciones severas de la situación, que los niños dan como consecuencia del divorcio y durante la crisis del mismo (Peterson, Leigh y Day, 1984).

En base a una revisión de diferentes estudios realizados,

que utilizaron los diversos criterios ya mencionados, se presentan a continuación los aspectos que se consideran importantes en la determinación de los efectos producidos por el divorcio en los niños.

1.1 CAMBIOS EN LAS RELACIONES FAMILIARES.

Una de las variables importantes que afectan al niño después del divorcio, son los cambios en las relaciones familiares. Se ha considerado al divorcio como un proceso con múltiples etapas que empieza con el fracaso matrimonial y se extiende por varios años, observándose continuos cambios en las relaciones entre los miembros de la familia y viéndose marcado por una continua inestabilidad en la estructura familiar, trayendo consigo cambios sociales y económicos (Wallerstein, 1984).

En primer término, el divorcio rompe las relaciones entre cónyuges y su impacto en los niños depende de la capacidad de los padres para separar sus intereses personales, surgiendo la necesidad de que ambos cooperen para poder desempeñar adecuadamente su papel como padres. De esta manera, ayudarán a preservar el lazo entre el padre y el niño. Por el contrario, el coraje entre los padres y el conflicto en torno a las responsabilidades de la crianza del niño, perpetúan el desequilibrio emocional de la familia. Estas condiciones pueden forzar al niño a intentar aislarse de ambos padres, lo cual es casi imposible, o tomar partido por uno de ellos. Por otra parte,

se puede propiciar que el niño ponga a ambos padres en contraposición. Los altos niveles de desacuerdo entre padres pueden causar en el niño aflicción continua y confusión, lo cual puede dificultar su comprensión de la nueva situación social. (Hess y Camara, 1979).

Conflicto familiar por la custodia del niño.

Un punto importante ante el divorcio, es que los padres deben negociar qué tipo de custodia se establecerá con respecto al niño, lo cual implica llegar a un acuerdo en cuanto a la redistribución del poder, el reestablecimiento de reglas y nuevos roles. Duffy (1981) señala que generalmente ante este tipo de negociaciones se da una etapa de conflicto en la pareja. Dicho conflicto puede ser significativo dependiendo de su duración e intensidad, ya que como es señalado por Raschke y Raschke (1979), el grado de conflicto familiar existente, puede tener efectos adversos en el ajuste del niño.

Conflicto de lealtad en el niño.

Un problema que se puede presentar ante las relaciones familiares establecidas por el tipo de custodia adoptado, es el conflicto de lealtad en los niños, los cuales frecuentemente conceptualizan la ruptura familiar como una batalla que se dirige hacia dos lados opuestos. De esta manera, se sienten atraídos por el amor y la lealtad en ambas direcciones, es decir hacia ambos padres. En ocasiones este conflicto es aumentado por

uno de los padres, en otras, los dos padres luchan por obtener el amor o una alianza con el niño. Al parecer, aún cuando no se de dicha presión, el niño tiene esa sensación de conflicto con respecto a la lealtad. Un paso en dirección hacia cualquiera del los dos padres, es experimentado por el niño como la traición hacia el otro y como un hecho que provocará el enojo y el rechazo posterior de este último (Wallerstein y Kelly, 1980).

Steinman (1981) afirmó que al estudiar a niños con padres divorciados, aquellos que se encontraban bajo la custodia de ambos padres, aumentaban su autoestima porque recibían el mensaje de que ambos padres los querían y amaban (Shiller, 1986).

En otro estudio en el cual se utilizaron 20 niños varones que vivían con su madre y 20 niños varones, en edad de latencia, cuya custodia estaba compartida por ambos padres, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos al aplicarles una prueba de conflicto de lealtad elaborada por el autor. Ambos grupos estaban igualmente conflictuados. La única diferencia que se encontró fue que los niños varones, cuya custodia era compartida por los dos padres, expresaban y aceptaban en forma más libre sus sentimientos negativos hacia ambos padres, en comparación con los niños bajo custodia materna. Los niños varones que vivían bajo una custodia compartida no mostraban una necesidad particular por el contacto cercano con el padre en comparación con los niños que vivían bajo custodia

materna. Se señala que es posible que las madres de los primeros sean más tolerantes por el tipo de custodia que se ha adoptado. Estos resultados sugieren que la custodia bajo un solo padre no ofrece ventajas en comparación con la custodia compartida para los niños (Shiller, 1986).

En relación al sexo de los niños, parece ser que el conflicto de lealtad afecta más a los niños que a las niñas, ya que según Lamb (1981), el lazo emocional entre hijos y padre es más fuerte que entre hijas y padre. Entonces, la menor importancia del padre para las niñas puede atenuar el efecto de los desacuerdos paternos. Por lo tanto se puede esperar que los desacuerdos maritales en conflicto abierto crearán mayor ansiedad y disfunción psicológica en los niños varones, porque el padre es tan importante para ellos, como la madre (Block, Block y Gjerde, 1986).

En cuanto a la edad de los niños, Wallerstein y Kelly (1976) dicen que los niños pequeños en edad de latencia (6 a 8 años) tienden a presentar conflicto de lealtad, y temor al rechazo de alguno de los padres, (Duffy, 1981).

Wallerstein y Kelly (1980), realizaron un estudio longitudinal, analizando las experiencias de 60 familias del norte de California, cuyos 131 niños tenían entre 1 1/2 y 18 años de edad, al tiempo de la separación de sus padres. En relación

al conflicto de lealtad en el momento de la separación, encontraron que los niños en edad escolar entre 6 y 8 años de edad, a diferencia de los niños en edad pre-escolar, eran involucrados por los padres en las confrontaciones hostiles de la pareja, aumentando así el conflicto, amargura y acusaciones de las cuales el niño no era protegido. Estos conflictos hacían que muchos niños se sintieran como partidos en dos físicamente. Algunos, eran presionados por la madre para rechazar al padre. En relación a lo anterior, los niños pequeños a diferencia de los mayores, parecían carecer de medios para defenderse del dolor provocado por la sensación de ser divididos. En ocasiones cuando la presión era muy fuerte, los niños tendían a aliarse con alguno de los padres en contra del otro. Frecuentemente, estos niños se mantenían leales a los dos padres en secreto, implicando un importante riesgo psicológico, así como sufrimiento.

Por otra parte encontraron que más de la mitad de los adolescentes entre 13 y 18 años, en el momento de la separación, presentaron gran conflicto al aliarse con uno de los padres. Al parecer, ambos o uno de los padres buscaban a los hijos en dicha edad para obtener apoyo ante sus conflictos maritales y los problemas posteriores al divorcio. Estas demandas de los padres en los jóvenes frecuentemente provocan en los últimos desesperación, depresión y culpa. Algunos protestaban enojados por el papel que se les estaba obligando a adoptar. En contraste con los niños más jóvenes, la alianza con alguno de los padres,

duraba poco tiempo, liberándose, en su mayoría, de ésta alrededor del primer año posterior al divorcio. Algunos de estos adolescentes se separaron de ambos padres, si no con resentimiento, sí con una triste aceptación de que sus padres continuaban siendo infelices e incapaces de resolver sus diferencias.

En cuanto al tiempo transcurrido después del divorcio, Wallerstein (1984), reporta los resultados de su estudio longitudinal, 10 años después de la separación en jóvenes entre 12 y 18 años de edad (estos jóvenes tenían entre 2 1/2 y 6 años en el momento del divorcio). Los jóvenes reportaron estar preocupados por la soledad de su madre y por la carga emocional que implica el ser padre soltero. Muchos hablaron del deseo de rescatar a su madre. Sus preocupaciones se reforzaban cuando pensaban en el momento de dejar el hogar y a su madre sola, sin esposo ni hijos, y cuando tenían que dejar la casa para hacer visitas al padre. Cuando los jóvenes mantenían una relación estrecha y visitas frecuentes con el padre, los primeros también presentaban conflicto si tenían que cambiar sus planes por un itinerario muy ocupado, no pudiendo visitarlo en alguna ocasión. Al parecer la preocupación por continuar siendo leales a ambos padres se mantiene a través del tiempo en los niños en edad pre-escolar al momento del divorcio.

Wallerstein (1987) reporta en relación a los niños entre 16 y

18 años de edad, 10 años después de la separación de los padres, (entre 6 y 8 años en el momento del divorcio), que aquellos que habían vivido con madres conflictivas se habían mudado a vivir con su padre. En igual forma los niños que habían tenido relaciones estrechas con sus madres, buscaban una relación más cercana con sus padres como una forma de facilitar su separación psicológica de la madre y obtener una mayor independencia. Al parecer los niños de esta edad no se ven afectados por el conflicto de lealtad, pudiendo separarse de la madre.

Estos estudios, sugieren la necesidad de mantener relaciones consistentes entre padres después del divorcio, para atenuar el conflicto en los niños.

Relación entre el padre encargado de la custodia y el niño.

Se hace importante señalar que la calidad y la cantidad de interacciones entre padres e hijos, son aspectos determinantes en el impacto del divorcio en los niños (Felner, Farber, Ginter, Broike y Cowen, 1980). Stair (1972) señala que el hecho de que los miembros de la familia no vivan bajo el mismo techo, no impide el crecimiento de los mismos. Incluso, esta misma autonomía física puede contribuir a relaciones más cálidas y menos obligatorias (Duffy, 1981).

Para el padre encargado de la custodia y para el niño, el año inmediato a la separación es un tiempo crítico, si la

relación se encuentra en exceso cargada por tensión en cuanto al período de la crisis. Los miembros de la nueva familia (es decir la familia resultante de el divorcio) se encuentran ansiosos, compartiendo su vulnerabilidad, el recuerdo del matrimonio fracasado y el recuerdo del padre ausente. Es este un tiempo en que la familia debe reorganizarse y decidir asuntos sobre trabajo, cuidado de los niños, distribución de tareas del hogar, disciplina, responsabilidad y horarios de visita del padre ausente. Por ello, tanto el padre encargado de la custodia como el niño, deben moverse en forma rápida, más allá de lo que son capaces de hacer, con el fin de establecer la nueva familia en la cual el otro padre está ausente. La reverberación del conflicto y las presiones de la nueva responsabilidad del padre encargado de la custodia, durante la crisis, pueden limitar la capacidad del último para ejercer adecuadamente su nuevo papel en la familia (Wallerstein y Kelly, 1980).

Se ha sugerido que mientras más se desligue el padre ausente de los roles familiares, mayor será la actividad y las demandas requeridas para el nuevo rol del padre encargado de la custodia, lo que puede aumentar la gravedad con que éste define la situación de divorcio. A consecuencia de esto, el padre encargado de la custodia puede adoptar una conducta coercitiva, poca conducta de apoyo y niveles más bajos de comprensión del niño, aumentando su incompatibilidad para ejercer su papel como promotor de la socialización de su hijo. Como resultado final, la

forma en que el niño define la crisis, se puede ver afectada en forma negativa creando consecuencias en la competencia social del mismo (Peterson, Leigh y Day, 1984).

Wallerstein y Kelly (1980) encontraron en su estudio longitudinal que dos terceras partes de las familias divorciadas que fueron estudiadas, presentaron un deterioro en las relaciones entre la madre encargada de la custodia y el niño. Este deterioro se daba en el mismo grado en que la madre permanecía en su necesidad de recordar la vida familiar anterior al divorcio. De esta manera, estas relaciones reflejaban menor cooperación, enojo, incluyendo lucha abierta, reducción de confianza entre padres e hijos, y gran tensión en la vida diaria, en el período inmediato a la separación. Sin embargo, la mayor parte de las madres estudiadas, fueron capaces de reestablecer las relaciones con sus hijos al mismo nivel que tenían antes del divorcio, al final del primer año. La mitad de los niños no experimentó un deterioro significativo en sus relaciones con la madre al final de este tiempo.

La actitud de las madres en el momento de la crisis variaba significativamente en cuanto a la edad y el sexo del niño. Al parecer los niños pequeños, especialmente los pre-escolares, eran los más protegidos y cuidados por parte de la madre. En comparación, los niños mayores de 8 años, sentían con frecuencia que la madre se había alejado de ellos por completo.

En cuanto al sexo, las niñas eran tratadas con mayor consideración que los niños varones, en todas las edades, protegiéndolas para que no presenciaran los pleitos entre los padres. Solo se observó una excepción en relación a los niños pequeños (varones) en edad pre-escolar (5 a 7 años), ya que éstos mostraban una pena profunda y abierta por la ausencia del padre, ante lo cual la madre dedicaba más cuidado.

En ocasiones la madre era percibida por los niños pequeños como una persona muy poderosa, especialmente cuando ella había pedido el divorcio. Al parecer las niñas pequeñas que se identificaban con este comportamiento supuestamente competente de la madre, vivieron la separación de los padres en forma menos estresante que sus hermanos hombres.

En este mismo estudio Wallerstein y Kelly (1980), reportaron que en el primer año, posterior al divorcio, muchas madres tendían a apoyarse en sus hijos, sobre todo en aquellos capaces de hacerse cargo de los quehaceres del hogar. Al parecer el trabajar juntos ante los problemas de la vida, provocaba que las madres y sus hijos se acercaran en su relación ayudándose mutuamente. Sin embargo, también se dió el lado negativo, cuando se continuaba por mucho tiempo esta dependencia, lo cual provocaba tensiones y discusiones con explosiones abiertas de enojo. Los padres no se sentían cómodos, pero sí humillados por

su dependencia.

Aunado a lo anterior, los niños y adolescentes se daban cuenta de que su dependencia física y emocional hacia el padre encargado de la custodia, aumentaba ya que ahora contaba con un solo padre. Muchos de ellos vivían esta intensa dependencia por corto tiempo, es decir hasta un año y medio después del divorcio.

En este período posterior a la crisis, se encontró que los niños pequeños, a pesar de haber sido cuidados y protegidos en el momento de la separación, ahora se sentían privados de dichos cuidados, si la madre no contaba con un hijo mayor que le ayudara.

Se observaron diferencias en cuanto al tiempo transcurrido desde el divorcio. Al estudiar las relaciones entre el padre custodial y los hijos, 5 años después de la separación, Wallerstein y Kelly (1980), reportaron que tanto para los niños como para los adolescentes, una buena relación con el padre custodial daba la clave de un buen funcionamiento familiar posterior al divorcio. De esta manera una relación cercana y nutriente entre madre e hijo se encontraba altamente relacionada con un adecuado ajuste social, escolar y personal del niño.

En cuanto a la edad y el sexo de los niños se encontraron pocas diferencias después de 5 años. Los niños hasta la edad de 8 años y las niñas hasta la edad de 12 años, disfrutaban de una

relación más cercana con su madre que los niños mayores.

Las niñas presentaron una relación entre ajuste general y la cercanía de la madre a lo largo de estos 5 años. Para los niños también fue significativa esta relación con la madre, sin embargo, era menos estable y menos importante (aunque no dejaba de serlo) cuando los niños entraban en la adolescencia. Rosenberg y Guttman (1985) confirmaron este resultado al estudiar a 70 pre-escolares, bajo la custodia materna, comparándolos con un grupo de niños de familias intactas. Se les aplicó un cuestionario sobre las relaciones con sus padres. Al parecer, los niños con padres divorciados demostraron tener relaciones más íntimas con sus madres y con su mejor amigo en comparación con la relación que mantenían con el padre. Este resultado fue más significativo para las niñas que para los niños.

Wallerstein (1984) reporta que al estudiar a los niños con padres divorciados entre 12 y 18 años, 10 años después del divorcio, encontró una actitud de apertura, de confianza y de cercanía en la comunicación con su madre. Esto fue reconocido abierta y francamente por la mitad de los niños y niñas. Las madres eran apreciadas a la vez por su esfuerzo y dedicación a través de los años, ante lo cual varios niños habían tomado mayor responsabilidad por el cuidado de la misma, deseando protegerla. Por otra parte un subgrupo de niños mostró enojo, culpando a la madre por no estar físicamente presente, por su preocupación por

el trabajo, la carrera y los hombres.

También se reportaron los resultados del estudio 10 años después del divorcio, en jóvenes entre 16 y 22 años, (Wallerstein, 1987). Se encontró que había poca diferencia entre sexos a esta edad, señalando que las muchachas parecían más capaces que los varones, en esta etapa del desarrollo, para obtener apoyo en sus relaciones con la madre a cargo de la custodia y en sus relaciones sociales.

En base a los estudios mencionados, se puede concluir que la buena relación del niño con la madre encargada de la custodia tiene gran influencia en el ajuste posterior del primero. Al parecer, esta influencia es más significativa para las niñas en todas las edades, manteniendo relaciones más estrechas con la madre, en comparación con los niños.

La mayor parte de los estudios señalan a la madre como encargada de la custodia. Sin embargo, un estudio hace referencia del ajuste en niños bajo la custodia paterna, encontrando diferencias en cuanto al sexo de los mismos. Santrok y Warshak (1979), investigaron el ajuste en adolescentes entre 6 y 11 años comparando 20 niños bajo custodia materna con 20 niños bajo custodia paterna, 3 años después de la separación, encontrando que los niños que vivían con el padre del mismo sexo, estaban mejor adaptados que aquellos que vivían con el padre del sexo

opuesto (Fine, 1987).

Relación con el padre no encargado de la custodia.

La relación del niño con el padre no encargado de la custodia también es importante en el ajuste del primero, teniendo un efecto distinto al de la relación con la madre (Hess y Camara, 1979). El papel psicológico y social del niño es afectado potencialmente por el papel del padre (Wallerstein y Kelly, 1980).

Ritter y Rahm (1971) afirman que la ausencia de los padres en las familias se ha asociado con un inadecuado desarrollo en cuanto a la conducta propia del sexo del niño, especialmente en el caso de los niños varones. Para explicar este resultado se ha sugerido que los niños varones pierden con el divorcio el modelo a seguir, es decir al padre. Por lo tanto, el contacto entre el padre e hijo es necesario e importante para que el primero desempeñe su función como modelo para el niño (Hess y Camara, 1979).

Lamb (1977) sugiere que si el padre está ausente psicológicamente aunque esté físicamente presente, el divorcio no provocará más daño que el ya hecho al niño. En base a esto, se realizó un estudio longitudinal en niños, a la edad de 3, 4 y 7 años, antes del divorcio de sus padres. Se encontró que la separación psicológica del niño y del padre, frecuentemente ocurre a través de los años que preceden al divorcio (Block,

Block y Gjerde , 1986).

Wallerstein y Kelly (1980) afirman que de esta manera se hace evidente el efecto negativo en los niños provocado por las visitas erráticas e irregulares del padre. El abandono del mismo, su relativa ausencia y la poca confianza en él, decepciona al niño en repetidas ocasiones, llevándolo a sentirse rechazado, desairado a la vez que su autoestima disminuye. En su estudio longitudinal, estos niños pobremente visitados se sentían no amados e incapaces para amar. Dicha conclusión por parte de los niños no cambiaba aún ante el enojo que presentaban hacia el padre rechazante, es decir, aún cuando la inconsistencia del padre los enfurecía, este sentimiento no evitaba el que ellos se sintieran devaluados y rechazados.

Por otra parte, Wallerstein y Kelly (1975) afirman que con el divorcio, se puede dar una inversión en cuanto al ejercicio de la disciplina. El padre delega dicha función a la madre que se convierte en blanco de todas las peleas y enojo por parte de los niños que en esta forma desplazan su coraje hacia el padre. Esto puede liberar al padre ausente de tensiones, permitiendo el desarrollo de relaciones más cálidas con los niños (Duffy, 1981).

Se han encontrado diferencias en la relación entre el padre y el niño, en base al tiempo transcurrido desde el divorcio y la edad del niño. De esta manera, Wallerstein y Kelly (1980)

señalan que en su estudio longitudinal, la contribución directa del padre en la salud psicológica del niño y su capacidad para enfrentar la separación, no es clara en el momento del divorcio, ni en los 18 meses siguientes. A partir de los 5 años de divorcio, fue clara esta contribución. La adecuada relación entre padre e hijo se vió ligada a una alta autoestima y la ausencia de depresión en ambos sexos, en todas las edades. En los niños más pequeños, la buena relación entre padre e hijo estaba altamente relacionada con visitas frecuentes y regulares por parte del padre. Pero, al entrar en la adolescencia media, la frecuencia del contacto con el padre ya no fue significativa, sino la calidad de las relaciones.

El divorcio no disminuye la importancia de la unión psicológica entre padre e hijo, ya que en forma especial, los niños entre 9 y 12 años o entrando a la adolescencia (a los 5 años de divorcio) parecían disfrutar enormemente de la visita del padre, sintiéndose "muy agobiados" cuando éste no asistía.

Para el grupo de niños entre los trece años y la adolescencia media, la relación entre autoestima y una adecuada relación entre padre e hijo continuaba siendo importante 5 años después del divorcio, aunque en menor grado comparada con los niños más pequeños, siendo relevante al entrar a la edad adulta.

Otro dato importante que fue observado por Wallerstein y

Kelly, (1980) es el hecho de que al aumentar las visitas del padre después del primer año, disminuía el sentido de soledad entre los niños más grandes y los adolescentes. En general, aquellos niños que habían gozado de una buena relación con su padre se encontraban en mejores condiciones psicológicas que el resto de los niños.

Al parecer la autoestima y el buen funcionamiento del ego depende de la buena relación con el padre en forma más significativa para los niños que para las niñas (sin dejar de ser importante). Además, el buen ajuste psicológico de los niños (5 años después del divorcio) se correlacionaba más con la buena relación entre niños y padre, mientras que el ajuste de las niñas se correlacionaba más altamente con la buena relación con la madre.

Wallerstein (1984) señala haber encontrado en su estudio longitudinal, que los niños entre 12 y 18 años, 10 años después del divorcio, percibían al padre no encargado de la custodia como una persona con una presencia significativa en sus vidas que permanecía a través del tiempo. Cuando éstos no tenían información del padre, tomaban cualquier hecho que pudiera servirles para construir una imagen creíble y apropiada para sus necesidades. Aún cuando el padre fallara, los niños mantenían una buena imagen del padre con deseo de perdonarlo y amarlo, en ocasiones con cierto sentido de compasión. Sin embargo, no lo

idealizaban por completo, pues mantenían un récord exacto de todas las situaciones vividas con éste. En igual forma, estaban conscientes de la fragilidad de su relación con el padre, evitando hablar de la conducta del mismo para evitar ofenderlo o enojarlo.

La frecuencia de las visitas a través de los años no mostró estar ligada con el apego presentado por el niño hacia el padre ausente, ni con la preocupación del primero por el segundo. En esta edad (12 a 18 años), los sentimientos negativos más fuertes y agudos eran expresados por jóvenes cuyos padres los visitaban con poca frecuencia y que se mostraban evasivos, sombríos, necesitados o con una figura problemática. No obstante lo anterior, el deseo pasional de estar con el padre, permanecía aún a través de los años.

Bonkowski, Broomhower y Bequette (1985), realizaron un estudio en el cual se analizaron las cartas de 46 niños entre 6 y 12 años de edad. Dichas cartas estaban dirigidas a los padres y se observó que a pesar de que existiera una relación significativa con el padre ausente, estos niños extrañaban a su padre preocupándose por el mismo. Esto no disminuía con los años, ya que los padres de estos niños tenían más de 3 años de haberse divorciado.

En relación a las diferencias sexuales observadas por

Wallerstein (1984) en niños de 12 a 18 años, 5 años después del divorcio, la necesidad de estar con el padre ausente se elevaba al llegar a la adolescencia especialmente en el caso de las niñas que buscaban confiarle sus sentimientos más profundos.

Por último los niños entre 16 y 22 años mantenían la misma necesidad de estar con el padre, no importando la frecuencia de las visitas ni la calidad de la relación, 10 años después del divorcio de sus padres.

Se observó una diferencia en cuanto al sexo de los niños, al parecer la necesidad de estar con el padre, aumentaba al entrar en la adolescencia en forma especial para las niñas, tal como se observó en el grupo de menor edad (12 a 18 años). Sin embargo, la calidad de la relación con el padre se encontró ligada en forma más significativa con el buen ajuste de los niños varones.

Los dos sexos presentaron una fuerte necesidad de separarse psicológicamente de sus madres y acercarse en cambio a los padres. Wallerstein (1987) propone que en el momento de la separación, los niños se encontraban en edad de latencia (6 a 8 años) lo cual significaba un período crítico. Por lo que 10 años después del divorcio de sus padres estos niños sufrían regresiones, experimentando una fuerte necesidad por asegurar la presencia del padre, su apoyo y protección.

Relación con la familia extensa.

No sólo se dan cambios en las relaciones entre padres y en las relaciones entre hijos y padres. Es importante mencionar que las relaciones con la familia extensa también pueden sufrir cambios. Spicer (1975) y Anspach (1976) han encontrado que las relaciones de los padres se debilitan después del divorcio, especialmente las relaciones con los suegros y familiares políticos (Duffy, 1981).

Los padres generalmente fallan en cuanto a reconocer que su necesidad de separarse uno del otro, es diferente de la necesidad que el niño tiene de continuar relacionándose con la familia extensa y con ambos padres. Los adultos consideran que es inevitable que las familias se separen y que las relaciones entre éstas se terminen, convirtiendo a los niños en víctimas de sus decisiones, ya que es muy probable que las necesidades de éstos se vean mejor satisfechas mientras mayor sea la relación con la familia extensa.

En el caso de los abuelos, éstos tienen un papel muy importante después del divorcio, ya que frecuentemente hacen esfuerzos por mantener lazos cercanos con sus nietos ante el conflicto de los padres. A través de ellos, los niños mantienen también relaciones con tíos y primos, siendo entonces los abuelos los mediadores para mantener relaciones con el resto de la parentela. Los abuelos por otra parte, contribuyen con su

sabiduría y con su ayuda en cuanto al cuidado de los niños y quehaceres del hogar durante y después de la separación (Duffy, 1981).

Furstenberg (1979), señala que los abuelos, tíos y el resto de la familia extensa, proporcionan apoyo emocional aliviando el estrés en el cuidado de los niños. Además proporcionan una zona neutral, permitiendo a los padres ejercer sus papeles o roles parentales con menor tensión (Duffy, 1981).

Warren, Ilgen, Van Bourgondien, Konane, Grew y Amara (1986), estudiaron a niños entre 7 y 12 años de edad, cuyos padres se habían separado por lo menos 12 meses antes de realizar el estudio. Los autores encontraron que en las familias de aquellos niños que estaban funcionando pobremente, había un desacuerdo en cuanto al arreglo de la custodia del niño, y la crianza del mismo, un menor involucramiento por parte del padre ausente en el cuidado del niño, y un interesante aumento en las relaciones con la familia extensa por parte del padre encargado de la custodia. Este resultado probablemente refleje la necesidad del niño de mantener relación con la familia extensa tanto por parte del padre como de la madre.

No se reportan datos sobre la importancia de la relación con la familia extensa en niños de diferentes edades, así como tampoco se reportan diferencias por sexo de los niños.

Segundos matrimonios.

Frecuentemente se da otro tipo de cambio en las relaciones familiares. Este se refiere al hecho de que uno de los padres o ambos se casen por segunda vez, formando nuevas familias. Ante esta situación se han dado diferentes opiniones. Por un lado se afirma que ante estos segundos matrimonios, los niños obtienen nuevas relaciones con nuevos familiares, que aunque no son reales, se consideran como tales. Al respecto, Duffy (1981) señala que el divorcio y los segundos matrimonios son facetas de la vida contemporánea, que posiblemente representan tendencias estables, contribuyendo así a el crecimiento de las relaciones familiares del niño, proporcionándole apoyo. Pett (1982), menciona que si el padre encargado de la custodia está recibiendo apoyo por parte de una posible pareja, mejora su ajuste social, lo cual contribuye a su vez a el mejoramiento del ajuste social del niño.

Por otro lado, Hetherington (1979); Katler, Pickar y Lezowitz (1984), señalan que el ajuste a padrastros, hermanastros y familias extensas, además de repetidos fracasos matrimoniales, puede aumentar el estrés en los niños. Desde este punto de vista, los segundos matrimonios pueden causar conflicto más que proporcionar apoyo a los niños (Fine, 1987).

En relación a lo anterior, parece ser que la actitud del

nuevo cónyuge del padre o madre es importante. Duffy (1981) menciona que tanto las expectativas grandiosas del padrastro por ser bien recibido y amado por el hijastro, así como la presión que siente por substituir al padre biológico, son poco posibles y poco deseables. Puede ser necesario que el padrastro tenga que asumir algunas características parentales, tales como las relacionadas con el control y la disciplina, dentro de la familia, sin embargo, para el niño estos papeles sólo suplen más no reemplazan al padre original.

Por el contrario, es posible que la madrastra o el padrastro, caigan en el extremo opuesto, ya que si tienen pocas esperanzas en cuanto a reconstituir la familia, pueden tomar un exceso de precauciones, lo cual inhibirá el desarrollo de las relaciones familiares. En este caso, la madre pueda formar un grupo cerrado con sus propios hijos, aumentando el resentimiento de los mismos hacia el padrastro y hacia el padre, al cual culpan del divorcio y de la alienación resultante. Dicho resentimiento se puede agravar ya que el niño puede no comprender que el padre o la madre pueden obtener alivio y alegría con su nueva relación. Como consecuencia, estos sentimientos de impotencia y alienación pueden llevar al niño a tratar de ejercer control sobre la situación al retar la calidad de los padres, como en el caso de un ejemplo dado por Writeside (1978): "Fíjate bien cómo me tratas o me voy a vivir con mi padre" (citado en Duffy, 1981).

Por último, Duffy (1981) afirma que pueden existir tensiones de tipo sexual entre adolescentes y padrastros o hermanastros, lo cual puede ser disfrazado en forma de agresión.

Hetherington, Cox y Cox (1985) reportan un estudio de seguimiento de 6 años, realizado en familias de clase media, con niños en edad pre-escolar. Las familias se encontraban divididas en tres grupos: familias bajo custodia materna, familias donde la madre tenía un segundo matrimonio y familias intactas. Los resultados del estudio demostraron diferencias en cuanto al sexo de los niños. Aunque los niños mostraban efectos más adversos a largo plazo provocados por el divorcio, el segundo matrimonio de la madre se asociaba con un incremento en problemas de conducta en niñas, y una disminución de los mismos en los niños. Estos últimos estaban mejor ajustados que los niños bajo custodia materna, pero no tan bien ajustados como los niños con familias intactas. Al parecer los niños se ven más beneficiados por el segundo matrimonio de la madre en comparación con las niñas .

También encontraron que los padrastros que dan apoyo a la madre en cuanto a la disciplina, obtienen mejores resultados en los niños, sin embargo es necesario que primero se establezca una adecuada relación entre ambos (Fine, 1987).

Los estudios antes mencionados, sugieren que los cambios familiares a los que se enfrentan los niños después del divorcio,

influyen en la adaptación de éstos a la nueva situación. La calidad de las nuevas relaciones familiares parece ser clave para el ajuste adecuado del niño.

Conclusiones.

Ante el divorcio se producen cambios en las relaciones familiares que pueden afectar en mayor o menor grado el ajuste posterior de los niños. En primer término, los cónyuges deben aprender a manejar sus conflictos personales en relación al divorcio, para evitar que estos dificulten la adaptación del niño a la nueva situación. Para ello deben llegar a un acuerdo sobre el tipo de custodia al cual se someterán, ya que de haber desacuerdos al respecto, el niño puede sufrir, sintiéndose atraído hacia ambos padres y "dividido en dos físicamente". De esta manera presentan un conflicto de lealtad hacia uno o hacia ambos padres. Al respecto, aunque se ha mencionado que la custodia compartida por ambos padres aumenta la autoestima de los niños, pues reciben un claro mensaje de que ambos padres los quieren, no se han encontrado diferencias significativas entre niños sometidos a diferentes tipos de custodia. Parece ser que los niños varones se ven más afectados que las niñas en relación a este conflicto de lealtad, por presentar una relación más estrecha y de mayor identificación con el padre que es el que con mayor frecuencia se ausenta de la casa. Asimismo, se ha visto que los niños preescolares parecen no poder defenderse del dolor que les produce este conflicto. Esta preocupación parece mantenerse

en todos los niños a través del tiempo.

Otro aspecto importante que influye en el ajuste del niño, posterior al divorcio, es la relación con el padre encargado de la custodia, ya que éste se encuentra cargado de gran tensión durante el primer año de separación. La nueva familia debe reorganizarse y tanto la reverberación del conflicto como las nuevas responsabilidades de el padre encargado de la custodia, pueden llevar a este último a adoptar una conducta coercitiva, proporcionando poco apoyo y atención al niño. Esto puede hacer que el niño presente una pobre competencia social y una definición negativa de la situación de divorcio. En relación a la madre encargada de la custodia se ha visto que su relación con el niño se deteriora en el mismo grado en que ella mantiene su necesidad de recordar la vida familiar anterior, sin embargo, la mayor parte de estas mujeres reestablecen una relación adecuada con sus hijos al final del primer año posterior al divorcio. También se ha visto que estas madres tienden a apoyarse en sus hijos para enfrentar los problemas de la nueva situación, formándose así una dependencia mutua, que si continúa por mucho tiempo puede llevar a tensiones y discusiones. Por otra parte se ha visto que las madres tienden a proteger más a los niños preescolares y a las niñas de todas las edades, por lo que los otros niños pueden llegar a sentirse abandonados por ésta. No obstante lo anterior, los niños con padres divorciados parecen mantener una relación más íntima y cercana con la madre al paso del tiempo, en comparación con la relación que mantienen con el

padre ausente. Se reporta que al paso del tiempo un buen ajuste social, escolar y familiar se relaciona con una buena relación con el padre custodial.

La relación del padre no encargado de la custodia con el niño, también se señala como clave para un buen ajuste del último, ya que su ausencia se ha asociado con sentimientos de rechazo, decepción, baja autoestima, enojo e incapacidad para amar y ser amado. También se ha relacionado con un inadecuado desarrollo de la conducta propia del sexo del niño, especialmente en el caso de los niños varones, porque pierden el modelo a seguir (el padre). Cabe mencionar que las investigaciones reportadas señalan al padre, y no a la madre, como aquel que en mayor proporción se va de la casa. Aún con el paso del tiempo, se encuentra esta relación entre un buen ajuste del niño y una adecuada relación con el padre no custodial, en ambos sexos y para todas las edades. Sin embargo, se menciona que para las niñas un buen ajuste se correlaciona en forma más alta con una buena relación con la madre. Aunado a lo anterior, es importante señalar que a través del tiempo, tanto para niños como para adolescentes continúa una gran necesidad de estar con el padre aunque de manera especial para los jóvenes de entre 12 y 13 años que tratan de mantener una imagen adecuada del padre, a pesar de que éste les falle, no visitándolos o atendiéndolos. Los jóvenes entre 16 y 18 años, tienden a separarse de la madre buscando relaciones más cercanas con el padre, 10 años después del

divorcio. Esto es muy notorio en las niñas al entrar a la adolescencia. Por otra parte, existe otra postura que señala que el divorcio puede dar lugar a relaciones cercanas con el padre ausente, ya que éste se libera de presiones cuando la madre asume la responsabilidad de la disciplina en casa.

Las relaciones que se ven más deterioradas son aquellas mantenidas con los suegros y con la familia política, ya que los padres al sentir la necesidad de separarse, no toman en cuenta que los niños desean mantener dichas relaciones. Al parecer tanto los abuelos como el resto de la familia extensa, ayudan proporcionando apoyo y cuidado a los niños, aliviando el estrés provocado por el divorcio.

Por último, otro cambio en las relaciones familiares es el provocado por los segundos matrimonios. Hay opiniones en contra y a favor de los mismos. Por un lado se dice que los segundos matrimonios aumentan las relaciones familiares del niño proporcionándole apoyo en beneficio de un mejor ajuste. Otra opinión, por el contrario, señala que el someter al niño a un ajuste a padrastros, hermanastros y familias extensas, así como a diversos fracasos matrimoniales puede aumentar el conflicto y el estrés. Aunado a esto pueden surgir tensiones de tipo sexual entre adolescentes y padrastros o hermanastros, lo cual se puede disfrazar por medio de agresión. Sin embargo, se ha reportado que estos segundos matrimonios benefician a los niños varones,

mientras que en las niñas se da un incremento en problemas de conducta.

Estos resultados sugieren que a mayor calidad en las relaciones resultantes después del divorcio, mejor será el ajuste del niño a la nueva situación.

1.2 AJUSTE DE LOS NIÑOS POSTERIOR AL DIVORCIO.

Adaptación general.

La mayor parte de la literatura referente al ajuste de los niños posterior al divorcio, reporta resultados contradictorios.

Por un lado, los estudios clínicos como los de McDermott (1970); Katler y Rembar (1971) y Kalter (1977), han detallado persuasivamente cuadros caracterizados por mal comportamiento en casa y en la escuela, rechazo hacia esta última, depresión y delincuencia social (Warren, Ilgen, Van Bourgondien, Konane, Grew y Amara, 1986). Glueck y Glueck (1950) encontraron un gran número de niños delincuentes que provenían de hogares separados por abandono o divorcio de los padres (Felner, Farber, Ginter, Broike y Cowen, 1980). De la misma manera, Waters y Dimock (1963) confirman que un gran número de niños con padres divorciados sufren efectos de larga duración y que del 15 al 25 % requiere tratamiento psiquiátrico (Fine, 1987). Siguiendo esta misma línea, Wallerstein y Kelly (1980); Kelly y Wallerstein (1976,1977); Hetherington, Cox y Cox (1979) hablan de problemas

afectivos y conductuales en los niños con padres divorciados (Warren, Ilgen, Van Bourgondien, Konane, Grew y Amara, 1986).

En relación a estos problemas encontrados en los niños después del divorcio, Raschke y Raschke (1979) señalan que éstos pueden haber sido provocados por el conflicto familiar anterior a la separación física de los padres. Block, Block y Gjerde (1986) por su parte, realizaron un estudio longitudinal sobre el desarrollo cognitivo y personalidad de los niños a la edad de 3, 4 y 7 años, antes del divorcio de sus padres. Los autores encontraron que los problemas conductuales caracterizados por falta de control de impulsos, agresión y energía abundante pero mal guiada, que los niños varones presentaban en el momento de la separación, se encontraban de hecho presentes varios años antes del divorcio. Al parecer, las niñas estaban igualmente conflictuadas antes del divorcio, sin embargo, éstas reflejaban el estrés marital de diferente manera, con conductas acordes a su sexo, caracterizada por ansiedad, retraimiento y tal vez buen comportamiento como una manera de encubrir estos síntomas u otros más. Estos resultados sugieren que el divorcio por sí mismo puede no ser la raíz de las diferencias de personalidad observadas en los niños al experimentar el divorcio.

En contraposición con los estudios ya mencionados, existen otros que sugieren que el divorcio no siempre causa trastornos en el ajuste de los niños. Incluso, Kannoy y Cunningham (1984), así

como Kurdeck (1983), señalan que el divorcio puede dar lugar al crecimiento psicológico y no necesariamente provocar un impacto negativo (Fine, 1987). Burchinal (1964) por su parte, compara adolescentes con una estructura familiar diferente, no encontrando efectos adversos en el ajuste o desarrollo de aquellos pertenecientes a familias con un solo padre (Raschke y Raschke, 1979).

Herzog y Sudia (1971) confirman lo anterior, al hacer una revisión de la literatura referente al tema, que abarcó veinte años de investigación. Concluyen que hay poca evidencia para apoyar la idea de que el crecer en una familia dirigida por la madre dañe al niño. Encontraron en estudios referentes a delincuencia juvenil, que la calidad de la familia, la armonía y el clima familiar tienen gran relación con la delincuencia más que con la ausencia del padre por sí misma (Raschke y Raschke, 1979).

En relación a lo anterior, se realizó un estudio en el cual se compararon los resultados obtenidos por niños de 7 y 12 años de edad con las normas de grupos referenciales ya preestablecidas para cada instrumento utilizado. Dichos instrumentos medían autoestima, ajuste escolar, conducta escolar, ansiedad y ambiente familiar. En este estudio, los niños no funcionaban fuera de los límites normales. Aún los niños con problemas que asistían a terapia (un 3.6 %), no diferían de las calificaciones esperadas,

con lo cual los autores concluyen que no todos los niños con padres divorciados necesitan intervención clínica. También concluyen que no se puede pensar que el funcionamiento normal de estos niños con padres divorciados se deba a una negación o a otra defensa, ya que tanto en las medidas objetivas como en las medidas clínicas de interacción familiar utilizadas (entrevistas con padres y niños), la mayoría de los niños mostró evidencias consistentes de adaptación y flexibilidad al cambio. Es posible que los resultados del estudio anterior se deban a que este se realizó por lo menos 14 meses después de la separación de los padres y al parecer existen diferencias en cuanto al ajuste de los niños dependiendo del tiempo transcurrido desde la ruptura marital, y dependiendo de la edad de los niños (Warren, Ilgen, Van Bourgondien, Konane, Grew y Amara, 1986).

Se han detectado efectos adversos en los primeros años después del divorcio, especialmente en los niños pequeños. Estos efectos negativos parecen ir desapareciendo conforme pasan los años.

En el estudio longitudinal realizado por Wallerstein y Kelly (1980), se encontró que los niños más pequeños (pre-escolares) se veían más severamente afectados en el momento de la separación en comparación con los niños mayores, presentando ansiedad aguda y alta incidencia de depresión ante el deterioro de las relaciones entre sus padres.

A los 18 meses de la ruptura, el estudio reveló un nuevo decaimiento en los niños que parecían haber sobrevivido el fracaso matrimonial y los conflictos provocados por la ruptura. Casi la mitad de los preescolares presentaron mayor conflicto que al inicio del estudio.

En relación a diferencias sexuales, los autores observaron a los 18 meses, que los niños hombres que mostraron un ajuste psicológico ligeramente menor al de las niñas, presentaron ahora un problema mucho mayor en la escuela, en los juegos y en la casa, mientras que muchas niñas parecían haberse recuperado. Hetherington (1978) por su parte confirma este resultado, al reportar que las niñas muestran una mejora constante en el segundo año posterior al divorcio (Duffy, 1981).

Después de 5 años, Wallerstein (1983) encontró que había una fuerte conexión entre un adecuado ajuste psicológico y la calidad total de la vida en la familia posterior al divorcio o en la familia con segundo matrimonio. El sexo del niño al tiempo de la ruptura no era significativo. En cambio, el grado en que se había proporcionado un ambiente rico y gratificante emocionalmente, sí era importante. También se encontró que un tercio de los niños de la muestra total presentó depresión de moderada a severa, formando parte de este grupo casi todos los pre-escolares.

Wallerstein (1984,1987) reporta que los niños pre-escolares que se habían visto más afectados al tiempo de la ruptura, probablemente por su propia inmadurez en ese tiempo, 10 años después, se veían menos preocupados conscientemente en relación a su compañeros mayores tal vez por un proceso represivo. Tanto los niños que se encontraban en edad de latencia como aquellos que se encontraban en la adolescencia en el momento de la ruptura, 10 años después demostraron un ajuste general inferior, psicológico y social, así como dificultad para borrar el recuerdo del problema familiar. De hecho, los niños jóvenes podían estar conscientes de la ventaja de ser pequeños en el momento de la ruptura, por lo que su esfuerzo consciente por no recordar, reforzaba la represión. Los jóvenes mayores también identificaban que por ser mayores en el momento de la separación se veían trágicamente afectados por el divorcio.

En base a los resultados se puede concluir que los niños que son jóvenes en el momento de la ruptura, probablemente se vean menos agobiados en los años venideros que aquellos con mayor edad al momento del divorcio. Esto debido a que cargan con menos recuerdos de la desdicha y el conflicto, viéndose menos afectados por el miedo o sufrimiento que tuvieron en un inicio. Como consecuencia pueden ser menos agresivos y más optimistas.

En cuanto a diferencias por el sexo de los niños, el seguimiento a los 10 años demostró que la mitad de los niños y

una cuarta parte de las niñas, se encontraban pobremente ajustados y con un alto riesgo psicológico.

Ajuste social y escolar.

Hablando del ajuste social y escolar del niño después del divorcio, Felner, Farber, Ginter, Boike y Cowen (1980) estudiaron a niños con familias divorciadas o separadas, niños con familias intactas y niños con alguno de los padres muertos. Los autores encontraron que los niños con un historial de divorcio o separación de los padres, experimentaban niveles significativamente menores de estimulación educativa por parte de los padres y mayor rechazo de los mismos en comparación con aquellos niños con un padre muerto o con familias intactas. Al parecer el divorcio crea estresores diferentes a los provocados por la muerte, dando lugar a problemas específicos en cuanto al ajuste escolar de los niños. Estos resultados fueron iguales para zonas urbanas, suburbanas y rurales.

En relación a diferencias por edad y tiempo transcurrido desde el divorcio, Wallerstein (1983) reporta que después de la ruptura, los niños de cualquier edad están tan tristes y preocupados que no encuentran interés en ninguna parte. Un grupo importante de los niños estudiados, permanecían en casa o cerca de ésta, solo deseando reestructurar la familia, con gran sentido de desolación. Los maestros los reportan como no concentrados, soñando despiertos, preocupados, aburridos, inquietos,

manipuladores, agresivos y aislados en el juego. La mitad de los niños entre 7 y 11 años de edad, presentaron una disminución imponente en su desempeño escolar en el primer año después de la ruptura. Los niños en etapa de latencia y preadolescentes mostraron especial dificultad para concentrarse. Los adolescentes también se alejaron de sus actividades habituales, algunos con depresión severa, otros envueltos en delincuencia (generalmente robo) y actividad sexual prematura. Duffy (1981) señala al respecto, que el divorcio tiende a interrumpir el proceso de decatectización de los lazos emocionales hacia los padres, durante la adolescencia, lo cual puede producir una exagerada dependencia emocional o por el contrario puede acelerar una autonomía dando lugar a experiencias sexuales prematuras.

Según Wallerstein (1983), al final del primer año, o después de un año y medio de separación, la mayor parte de los niños en su estudio volvieron a sus niveles de actividad y aprendizaje normales, involucrándose en relaciones antiguas y actividades nuevas. Sin embargo, algunos niños, especialmente algunos adolescentes, no lograron recuperarse para este tiempo.

Wallerstein (1987), reporta que 10 años después del divorcio, la mitad de los jóvenes entre 16 y 18 años (6 a 8 años en el momento de la separación), estaban teniendo un adecuado desempeño académico. Un cuarto adicional de estos jóvenes mostraron un desempeño regular, mientras que el cuarto restante

presentaba un pobre desempeño, aún cuando muchos de estos últimos tenían la capacidad para obtener logros superiores. Aunado a ésto, se pudo apreciar que varios de los jóvenes de este grupo (entre 16 y 18 años de edad) habían abandonado la idea de estudiar una carrera parafesional, para dedicarse en cambio a una carrera técnica. No se reportan resultados al respecto en niños menores o mayores.

Wallerstein (1987) por otra parte encontró diferencias sexuales en relación a la adaptación social en los niños de 16 a 18 años, 10 años después del divorcio. Las niñas parecían más capaces, de obtener apoyo de sus relaciones sociales y de sus relaciones con su madre (engargada de la custodia) en esta etapa del desarrollo. En igual forma, las niñas se involucraban más en citas y relaciones sexuales prematuras. Los niños por el contrario, parecían más solitarios, manteniéndose al margen en cuanto a su capacidad de sentir y expresar afecto o enojo. En las niñas se observaron episodios de inquietud y temeridad, encontrándose el mayor índice de abortos en este grupo, al igual que niveles de depresión desde moderada hasta severa. Sin embargo, los problemas serios de delincuencia, drogadicción y alcoholismo, se observaron relativamente bajos para ambos sexos en este grupo, en comparación con el grupo mayor (entre 18 y 23 años) reportando mayor severidad e incidencia 10 años después del divorcio.

No obstante lo anterior, cabe mencionar que Pett (1982) encontró que el sexo, la edad, el orden de nacimiento y el tiempo transcurrido desde el divorcio, no eran variables significativas en la determinación del ajuste social del niño.

Efectos producidos por cambios en el nivel socioeconómico posterior al divorcio.

Por otra parte, Guidubaldi y Perry (1984) relacionan el ajuste académico y social del niño con su nivel socioeconómico, ya que según Hetherington (1979) las familias con un solo padre por divorcio, generalmente experimentan una disminución en cuanto a su nivel socioeconómico. En primer término, en 1983, se estudió a niños de 1o., 3o., y 5o. año de primaria, encontrando que los niños con familias intactas demostraron mejor ejecución que los niños con familias divorciadas, en relación a una amplia variedad de criterios usados para determinar el ajuste social y académico. Estos resultados se acentuaban conforme disminuía el nivel socioeconómico para los niños con familias divorciadas. Un año después se realizó un estudio semejante en niños que asistían al jardín de niños, para los cuales se obtuvo el nivel de ocupación y educación del padre, así como el nivel de educación de la madre como medidas del nivel socioeconómico de los niños. Los autores encontraron que los niños con padres divorciados demuestran menos competencia social y académica al entrar a la escuela en comparación con los niños con familias intactas. El

hecho de pertenecer a una familia dirigida por un solo padre puede producir una pobre competencia social y académica en forma independiente o aunado a el bajo nivel socioeconómico producido por el divorcio. El divorcio por sí solo predice la baja competencia académica y social.

Al parecer los niños se dan perfecta cuenta del estado económico de su familia. Al respecto, Felner, Ginter, Boike y Cowen (1980) encontraron que los niños con padres divorciados de 1o. y 2o. año, presentan mayor estrés económico que los niños con familias intactas y con un solo padre. Ante esto concluyen que tanto la cantidad y calidad de las interacciones entre padres e hijos, así como las dificultades económicas, son importantes en la determinación del impacto del divorcio. Wallerstein (1984,1987) reporta que tanto los niños en edad de latencia, como los pre-escolares en el momento del divorcio, reportan resentimiento hacia el padre, especialmente cuando han tenido problemas económicos y saben que el padre pudo haberlos solucionado y no lo hizo, 10 años después del divorcio.

No se encontraron reportes sobre diferencias sexuales en cuanto al efecto del nivel socioeconómico resultante después del divorcio en los niños.

Efecto de las normas socioculturales en el ajuste del niño.

Por otra parte, se ha sugerido que las normas dadas por el contexto social en que vive la familia, determinarán el grado de

severidad con que se defina la crisis. De tal manera, el niño será más vulnerable ante el divorcio de sus padres cuando viva en un contexto donde los valores y normas son rígidos en relación a la separación marital. Por el contrario, en un ambiente más flexible, estas normas podrán ser utilizadas como recursos para enfrentar el divorcio, definiendo la crisis con menos severidad (Peterson, Leigh y Day, 1984).

Relación entre cognición del niño y su ajuste después de la ruptura familiar.

En relación a estas definiciones o apreciaciones sobre la situación del divorcio, se ha sugerido que la cognición del niño ejerce un papel importante en el ajuste del mismo. De esta manera, Lazarus (1966,1980) señala que la forma de enfrentamiento que un individuo utilice, depende de sus apreciaciones sobre la situación estresante (Krantz, Clark, Pruyn y Usher, 1985). Para probar dicha hipótesis, se realizó un estudio en el cual se aplicó una prueba para determinar apreciaciones sobre el divorcio y opciones para enfrentar dicha situación, a niños entre 8 y 12 años de edad que estaban experimentando el divorcio de sus padres. Los resultados reflejan diferencias por el sexo de los niños. Al parecer existe una relación entre conductas no deseadas que los niños presentan en casa y el uso poco frecuente de apreciaciones adaptativas relacionadas con el divorcio, en el caso de los niños varones. No se encontró dicha relación en cuanto a la conducta de los niños en la escuela. Los autores

afirman que posiblemente se debe a que el estrés del divorcio sucede en casa, por lo que se puede esperar que los problemas de conducta se den en ésta y no en la escuela.

En contraste, se encontró que el reconocimiento de opciones para manejar los cambios y el estrés derivado del divorcio por parte de los niños varones se relacionaba con reportes de ajuste psicosocial tanto en casa como en la escuela.

En cuanto a las niñas, se encontró que aquellas que presentaban conducta adaptativa, utilizando diversas alternativas de solución, presentaban menos conducta y problemas patológicos y mejores calificaciones en la escuela. Sin embargo, el buen ajuste de estas niñas no se encontró relacionado con su cognición en forma significativa. Al respecto se señala que es posible que ésto se deba a que las niñas de esta muestra no son representativas de la población general ya que se obtuvo información muy restringida de los cuestionarios dados a los padres. La relación entre ajuste después del divorcio y cognición del niño sólo se pudo comprobar en forma parcial (Krantz, Clark, Pruyn y Usher, 1985).

Preocupaciones, fantasías y sentimientos ante el divorcio.

Se hace importante señalar una serie de preocupaciones, fantasías, miedos y sentimientos que surgen en los niños ante la separación de los padres. Bonkowski, Boomhower y Bequette (1985)

realizaron un estudio en el cual se les pedía a los niños en edad de latencia que escribieran cartas a sus padres anotando cualquier duda o sentimiento que quisieran compartir con ellos, asegurándoles que no serían entregadas. El tiempo transcurrido desde el divorcio variaba, pero en todos los casos habían pasado por lo menos 3 años. Los investigadores encontraron que los niños buscaban hechos cognitivos acerca del divorcio, lo cual no disminuye con el tiempo, preguntando por las causas del divorcio y pidiendo explicaciones para entender mejor la relación entre adultos y comprender así a sus padres. No solo los niños cuyos padres estaban en las primeras etapas del divorcio expresaban sentimientos, preocupaciones y preguntas, también los niños cuyos padres se habían divorciaron varios años atrás.

No obstante estos resultados, Wallerstein (1984) reporta que los niños que eran pre-escolares en el momento del divorcio no se ven preocupados por las razones del divorcio, mostrándose conformes con las explicaciones vagas y poco claras que les daban sus padres, 10 años después del divorcio. Muy pocos niños se mostraron curiosos, renunciando a preguntar por qué no se les daba una respuesta clara. También señala que es posible que algunos no preguntaran por el enojo que despertarían en sus padres.

En cuanto a los sentimientos presentados por los niños en el momento de la ruptura, así como las fantasías y preocupaciones de

éstos, Wallerstein y Kelly (1980) reportan que tanto para los niños como para los adolescentes, aumenta el sentido de su propia vulnerabilidad. Esto se debe a que confrontan un mundo que repentinamente parece ser menos confiable, menos predecible, que posiblemente no porporcionará satisfacción a sus necesidades y expectativas. De esta manera, presentaron miedos en algunos casos realistas y en otros no, a los cual se unía una gran carga de ansiedad. En general mostraron preocupación sobre quién los cuidaría, quién los alimentaría y protegería, o si podrían seguir asistiendo a la escuela. También mostraron temor relacionado con las futuras relaciones con sus padres, concluyendo que si el matrimonio se podía disolver, esto mismo podría suceder en cuanto a la relación entre padres e hijos. La mitad de los niños mostró temor de que su padre los abandonara y un tercio mostró temor de que su madre los abandonara. Parece lógico que la preocupación por el abandono se de en un momento de gran estrés, como es la ruptura marital.

Dos tercios de los niños estudiados, especialmente los niños pequeños, añoraban la presencia del padre, mientras que los niños mayores y adolescentes estaban más preocupados por la pérdida de la familia intacta. Al parecer, el temor a ser abandonados en los niños pequeños, se deriva de las necesidades y fantasías propias del desarrollo, así como del comportamiento conflictivo, agresivo, absurdo y en ocasiones sin precedentes por parte de alguno de los padres o por ambos, ante el divorcio. De esta

manera, por medio de la fantasía, los niños niegan o evitan el sentirse impotentes, tristes, enojados, rechazados o con gran necesidad del padre, invirtiendo o desbaratando la realidad, asumiendo una actitud heroica que los lleva a unir a los padres o a unirse con el padre ausente. Para estos niños pequeños, su limitada capacidad para comprender el tiempo, el calendario, espacio, distancia y conceptos como matrimonio, separación y divorcio, dificulta su lucha por comprender los eventos en la familia. Su incapacidad para separar la verdad de la fantasía, los lleva a crear fantasías más aterradoras, siendo más vulnerables y viéndose reforzados por las regresiones del ego que sufren, provocadas por la ansiedad.

Una de las fantasías más vividas en el momento de la separación en casi todos los niños, fue la de que sus padres se volvieran a unir, encontrando señales de reconciliación en cualquier gesto amable. Incluso, los niños mayores trataban en forma directa de forzar la reconciliación que deseaban entre sus padres (Wallerstein y Kelly, 1980). Otros autores también señalan esta fantasía de reconciliación (Wallerstein, 1983; Bonkowski, Bequette y Boomhower, 1985). Shiller (1986) encontró que la preocupación por la reconciliación de los padres, se daba en forma más marcada en niños bajo custodia materna, comparados con los niños bajo custodia compartida.

Wallerstein y Kelly (1980), reportan que el gran sentido de

pérdida después del divorcio, provocó gran tristeza en los niños de su estudio. Algunos presentaron síntomas de depresión, incluyendo falta de sueño, intranquilidad, dificultad para concentrarse, inhibición en el juego y quejas somáticas. Bonkowski, Boomhower y Bequette (1985) por el contrario, no encontraron que los niños estudiados presentaran tristeza, miedo o felicidad, reportando en cambio enojo. Los autores sugieren que se trata posiblemente de tristeza encubierta por enojo, o tal vez, a que los niños en edad de latencia, carecen del desarrollo cognitivo necesario para comunicar adecuadamente este sentimiento al escribir.

Wallerstein y Kelly (1980) por su parte, también reportan un aumento en la agresión y enojo de los niños y adolescentes en el momento del divorcio. La ruptura provoca enojo hacia el padre que se fue o hacia ambos, especialmente si se perciben como autocentrados y egoístas, no respondiendo al deseo del niño de permanecer unidos. Este coraje es intenso y duradero. Puede permanecer sin disminución con el paso del tiempo, manteniendo al niño alienado de un padre y correlacionándose significativamente con conductas de "acting out" en la adolescencia, incluyendo delincuencia, problemas escolares y baja motivación de logro. Este coraje evita el poner un fin a la experiencia del divorcio, por parte de los niños.

En relación a las diferencias por edad de los niños, se

encontró que los más grandes (9 a 12 años) eran los más enojados en comparación con los niños pequeños (6 a 8 años) (Wallerstein y Kelly, 1980; Bonkowski, Boomhower y Bequette, 1985). El enojo disminuye en un contexto de mayor entendimiento entre los padres, evitando que los niños mayores elaboren sus propias creencias y conclusiones sobre las causas del divorcio, entendiendo mejor a sus padres y la ruptura. El crecimiento y la maduración emocional del niño, así como su capacidad para reconocer que los diferentes miembros de la familia tienen intereses divergentes, le permitirán obtener alivio, resolviendo su sentido de impotencia y sus heridas narcisistas.

En cuanto al sexo de los niños, los varones en edad de latencia reportaron más enojo y deseo de reconciliación entre los padres que las niñas. Estas últimas parecen aceptar el divorcio, buscando hechos para comprender los sentimientos de sus padres y los suyos propios en cuanto al divorcio. Al parecer, las niñas son más conscientes de sus propios sentimientos, reportando una combinación de los mismos, en cartas más elaboradas dirigidas a sus padres. Los niños por su parte, solo hablaban de un tema en sus cartas, un sólo sentimiento, por lo que posiblemente a éstos se les dificulta más el expresar sus sentimientos relacionados con el divorcio (Bonkowski, Boomhower y Bequette, 1985).

Otro punto importante es la partida del padre, la cual es tomada por los niños como un indicio de que éste tiene menor

interés en sus hijos. Las preocupaciones de los padres por sus propios problemas, su parcial aislamiento y la interrupción del cuidado del niño, hacen que éste último se sienta rechazado, humillado y no amado. Aunque todos los niños, en todas las edades, se sienten rechazados, los niños pequeños en particular, parecían incapaces de entender que la partida del padre no implicaba el ser abandonado por éste. Más de la mitad de estos niños, sufrieron sentimientos intensos de rechazo en esta etapa crítica.

Por otra parte, los niños varones en especial, se identifican en ocasiones con el padre ausente, recibiendo cada crítica de la madre hacia éste, como si fuera para sí mismos. Las madres enojadas en ocasiones fomentaban el resentimiento hacia el padre con expresiones tales como: "El nos abandonó y ya no nos quiere más".

Aunado a lo anterior, se observó que los niños sienten gran soledad, ya que la capacidad de los padres para cuidar y dar apoyo al niño se ve disminuída temporalmente. El niño siente que ambos padres se alejan de su vida, uno al irse de la casa y el otro involucrándose en un nuevo trabajo y en nuevas actividades. En general, los únicos niños que no presentaron este sentimiento de soledad, fueron los adolescentes que estaban funcionando bien y cuya capacidad para apoyarse en sus compañeros, era muy buena, a la vez que disfrutaban del interés continuado del padre ausente.

El sentido de soledad se veía frecuentemente unido a la sensación de rechazo y al hecho de extrañar profundamente a la familia intacta o al padre ausente (Wallerstein y Kelly, 1980).

En este mismo estudio, se encontró que los niños se preocupaban por la situación de vida del padre ausente, su vivienda, etc., después del divorcio. En igual forma se observó preocupación por la madre, dándose cuenta de que con el divorcio se vive una situación precaria a nivel económico, que ahora sólo depende de un padre. De esta manera se preocupaban por el bienestar de la madre, temiendo posibles intentos suicidas por parte de ésta o enfermedades crónicas o accidentes. A esto se une la preocupación por la nueva realidad social que viven.

Por último, Wallerstein y Kelly (1980) encontraron que no todos los niños se sienten responsables por la ruptura de los padres, como comúnmente se había creído. La insistencia del niño por reunir a la familia nuevamente, no necesariamente refleja su deseo de reparar la ruptura culpándose por ésta. De hecho los investigadores reportan que quedaron impresionados por la claridad de la percepción de los niños en cuanto a las causas del divorcio, de las cuales hablaban.

Bonkowski, Boomhower y Bequette (1985) encontraron que solo un niño de los 46 estudiados reportó sentirse parcialmente culpable por la ruptura familiar. Wallerstein y Kelly (1980)

afirman que los pocos niños que se sentían responsables por el divorcio de sus padres eran los más pequeños (menores de 9 años de edad). Para estos niños el divorcio y su culpa les ocupaba sus horas de sueño, haciéndoles sentir aislados y solitarios, incapaces de obtener paz. Atribuían la separación a una especie de pecado mediante el cual ellos habían o no hecho algo. Pocos adolescentes también reportaron culpa por el divorcio, dificultándoseles así su adaptación a la nueva situación.

Wallerstein y Kelly (1980) reportan que 18 meses después del divorcio, un cuarto de los niños y adolescentes se encontraban muy preocupados por su infelicidad en la familia posterior al divorcio, por un sentido de soledad y de no ser amado por ambos padres o por uno de ellos.

También reportan que uno de los hallazgos psicopatológicos más importantes fue la depresión observada en un 25 % de los niños estudiados. Un pequeño grupo de niños continuaba percibiendo el divorcio como una parte central en sus vidas, preocupándose por su impacto, siendo incapaces de manejar su propia ansiedad. Estos niños al parecer presentaban un deseo profundo de estar con el padre ausente y una gran sensación de privación en cuanto al cuidado proporcionado por la madre. La mayor parte de estos niños eran los de menor edad.

Después de 18 meses, la intensidad del enojo y la cantidad

de niños enojados había disminuido, no obstante lo cual, algunos niños continuaban intensamente enojados con uno o con ambos padres, culpándolos por el divorcio y por el fracaso matrimonial. Este es el caso de los niños que en el momento de la ruptura tenían entre 9 y 12 años y las niñas adolescentes. Los primeros, incluso parecían más enojados que en un inicio, 18 meses después del rompimiento.

Sin embargo, Wallerstein y Kelly (1980) reportaron que en general, todos los sentimientos y preocupaciones parecen disminuir 5 años después del divorcio. No obstante lo anterior, una tercera parte de los niños estudiados se mostraron más conscientes, intensamente insatisfechos e infelices con su vida familiar posterior al divorcio; 17% de los niños se sentían rechazados y no amados por la madre y 39 % sentían lo mismo en relación al padre. Casi un 25 % de los niños mostraba todavía decepción por la relación de visitas establecida con el padre ausente, ya sea por falta de frecuencia o por la pobre calidad de la relación a pesar de un contacto regular. El deseo de estar con el padre ausente, continuaba siendo intenso en un 20 % del grupo total. Aunque la depresión observada con anterioridad se vió reducida, un 37 % de los niños y adolescentes presentó depresión de moderada a severa. En los casos menos graves, esta depresión no afectaba el ajuste general del niño.

También disminuyó el número de niños con sentimientos de

soledad, siendo estos un 27 % del grupo total, después de 5 años.

Por otra parte, se encontraron adolescentes psicológicamente afectados que se mostraron enojados y deprimidos. Este enojo parecía relacionado con una depresión encubierta, que parecía mantenerse viva a través del conflicto continuado entre los padres. Este enojo se veía relacionado con un pobre ajuste, falla escolar y acting out. Algunas veces, el enojo era dirigido hacia ambos padres, pero más frecuentemente hacia uno sólo de ellos.

Los niños que en el momento de la ruptura tenían entre 9 y 12 años de edad y que después de 5 años se encontraban entrando en la adolescencia, parecían más enojados que en un principio, ya que este enojo parecía haberse unido a las características de rebeldía comunes en esta etapa del desarrollo. Los autores señalan que para estos niños que se encontraban en el umbral de la adolescencia en el momento del divorcio, estas expresiones de enojo eran defensivas y reflejaban una ansiedad encubierta provocada por el sentido de impotencia común en esta etapa del desarrollo. En los niños más grandes, así como en los adolescentes en el momento de la ruptura, ahora después de 5 años, se observaba una disminución en cuanto al enojo dirigido a la madre. Por el contrario, el enojo hacia el padre continuaba, lo cual había deteriorado la relación entre hijo y padre.

Entre aquellos niños más pequeños en el momento de la ruptura, se observó que 5 años después, ninguno permanecía alienado de su padre, por lo cual parecía ser que habían resuelto su enojo hacia el último, permitiéndose el establecer relaciones más cálidas y cercanas con el padre.

Posteriormente, Wallerstein (1984, 1987) reporta diferencias en cuanto a las preocupaciones y sentimientos presentados por niños de diferentes edades, 10 años después del divorcio.

Los niños que eran pre-escolares en el momento de la ruptura, no recordaban, 10 años después, a la familia intacta anterior al divorcio, ni tenían memoria de períodos violentos y estresantes del tiempo del rompimiento, ya que al parecer habían sido reprimidas. Aún cuando las escenas de conflicto marital hubieran sido poco intensas y poco frecuentes, se recordaban fragmentadas y como si hubieran perdido los detalles y la vividez. Pocos recordaban sus propios sentimientos al tiempo del divorcio. Muchos recordaban con confusión el no poder entender lo que sucedía. Ninguno recordaba temor, aunque fue la respuesta predominante al inicio del estudio. Solo 3 de los jóvenes ahora tenían sentimientos de culpa y responsabilidad por el divorcio, (Wallerstein, 1984).

Por el contrario, los jóvenes que tenían 9 o más años en el momento de la ruptura, tenían, 10 años después, recuerdos muy

claros, recordando en forma especial y con agudeza su propio sufrimiento. Por otra parte, los niños que tenían entre 6 y 8 años (latencia temprana) en el momento del divorcio, recordaban al paso de los años la separación de los padres, aunque no sufrían con la imágenes abrumadoras reportadas por el grupo de niños mayores. La mitad de los niños en edad de latencia temprana, mantenían para este tiempo, memorias algo fragmentadas, usualmente de escenas dolorosas de episodios de violencia física entre los padres, y después con tristeza la salida del padre de la casa, como si estos eventos formaran parte del trágico e inevitable proceso del divorcio. Los jóvenes de esta edad que estaban teniendo un buen ajuste mantenían recuerdos más limitados, al parecer suprimiendo dichas escenas desagradables, manteniendo cierta distancia emocional de las mismas.

Al parecer los niños mayores son los más afectados 10 años después del divorcio (Wallerstein, 1987).

Dentro del grupo de niños más pequeños al momento de la separación, 30 % mantenía el divorcio como un aspecto central en sus vidas, evocando sentimientos de profunda tristeza al hablar de su soledad, evocando lágrimas con un continuo sentido de privación en su familia divorciada o en el nuevo matrimonio establecido. La mayor parte deseaba vivir en una familia intacta, sintiéndose privados de muchas experiencias de vivir en ésta. También se observó que estos niños sentían una disminución

de protección, y temor por lo que les sucedería si su madre muriera o si ésta se separaba en un futuro de su padrastro, (Wallerstein, 1984)

Los niños que tenían entre 6 y 8 años al inicio del estudio, también presentaron para este tiempo, sentimientos de tristeza, de necesidad de estar con el padre ausente y sentimientos de su propia vulnerabilidad, hablando con pena de la pérdida de la familia intacta y de su ambiente nutriente y protector, en forma similar a sus compañeros más pequeños. En estos niños mayores se encontró que un ajuste pobre se relacionaba con baja autoestima, bajas aspiraciones y sentimientos de ser rechazados por el padre en los niños varones. Asimismo, se encontraron niveles clínicos de depresión de moderados a severos en este grupo (Wallerstein, 1987).

En la mitad de la muestra total, persistían las fantasías de reconciliación, basadas en el deseo de que uno de los dos padres cambiase lo suficiente para volver a casa, aunque basados en la percepción real de que esto no era posible. En igual forma, para casi todos los niños seguía siendo importante, en este tiempo, una necesidad de acercarse al padre ausente, en forma especial para el grupo de niños adolescentes (Wallerstein, 1984, 1987).

Al parecer los niños que eran pre-escolares al inicio del estudio, presentaron 10 años después una visión más optimista en

relación a su futuro, no relacionándolo con la historia de sus padres, separando así su futuro matrimonio de la crisis vivida. Aunque reconocían la posibilidad de la falla en el matrimonio, dejaban el divorcio como última opción, después de haberse intentado otros medios. Por el contrario, los niños mayores, experimentaban al paso del tiempo, aprensividad en cuanto a pérdidas y traición, temiendo el fracaso en sus propia vidas. Para estos últimos, la separación del divorcio y la transición hacia la adultez, son especialmente doloroso. Se ven sobrecargados por preocupaciones intensas sobre futuros fracasos, algunos presentando de hecho fracasos en sus relaciones personales, por un sentido de no haber sido alentados y nutridos en sus años de crecimiento y por un sentido de impotencia. Un número significativo de estos jóvenes entran en la adultez con expectativas bajas de sí mismos y de otros, sufriendo conflictos psicológicos que los incapacitan en sus facultades para amar y tener intimidad por largo tiempo.

Se reportaron diferencias significativas por sexo en este grupo. Los jóvenes varones presentaban inquietud en relación a no ser queridos por su pareja. Mientras que las mujeres jóvenes se preocupaban más por no ser traicionadas en sus relaciones presentes y futuras (Wallerstein, 1987).

Identificación negativa como defensa ante sentimientos desagradables y dolorosos provocados por el divorcio.

Chethik, Dolin, Davies, Lohr y Darrow (1986) han observado que los niños de padres divorciados, frecuentemente son referidos o evaluados por una identificación negativa, en la cual los padres afirman que el niño ha adoptado las características negativas del padre ausente, en su casa. Los niños son reportados como miedosos y amanerados, o como necios, salvajes e imposibles de controlar. Wallerstein (1987) señala que 10 años después del divorcio encontró a un subgrupo de niños que no se habían podido separar de una identificación negativa con el padre abusivo y rechazante, lo cual se reforzaba y consolidaba en la adolescencia por la intensa necesidad de mantener una interacción psicopatológica con el mismo. Para estos niños, el divorcio había fracasado, aún cuando hubiera sido un alivio para la madre maltratada.

La identificación se define como una transformación del yo, donde éste se vuelve semejante al objeto exteno. Schaffer (1968) dice que es un proceso inconsciente donde las representaciones del yo se vuelven las representaciones del objeto. Este proceso en el desarrollo normal, está fomentado en parte por la separación natural diaria del objeto. Freud (1921) dijo que es un medio particular para mantener la relación cercana con el objeto, y es la única condición bajo la cual el yo puede dejar o renunciar a dichos objetos, minimizando su vulnerabilidad hacia

los mismos. El hecho de que el niño con padres divorciados se identifique con el padre ausente puede realzar la personalidad del primero, permitiéndole preservar la relación con el segundo, haciendo uso de una mezcla de afectos y de guías dadas por el padre (Chethik, Dolin, Davies, Lohr y Darrow, 1986).

Parece ser que la internalización se realiza en forma distorsionada o debilitada en estos niños, además de que es usada para defenderse de sentimientos dolorosos provocados por la ausencia del padre. De esta manera, el niño puede usar la identificación para defenderse de la tristeza que le causa la pérdida del objeto (el padre ausente) espejeando la conducta del mismo. Esto parece ser un síntoma transitorio, una parcial identificación y un componente del proceso de dolor agudo que surge después del divorcio. El niño mantiene de esta manera el objeto vivo, así como un sentido de intimidad con el padre que se va, hasta que pueda enfrentar en mejor forma la pérdida.

También se puede usar la internalización de las características del padre como defensa contra la ansiedad provocada por la impotencia. Así, el niño adoptará la patología intensa, vivida en el padre ausente para defenderse del miedo que le producía éste como agresor. Con el tiempo estas representaciones pueden ser internalizadas por el yo, volviéndose características propias del niño. Muchas veces estos niños han expresado su temor de tener los malos genes y teminar

como el padre, hospitalizados, en prisión o suicidándose.

Por otra parte, la internalización puede ser adoptada como una forma de lealtad hacia el padre ausente, que le sirve al niño para defenderse contra el abandono del mismo. Durante los primeros años de vida, conforme el niño construye una representación coherente del objeto (el padre), primeramente separa y divide el aspecto bueno y malo del objeto. Así, una tarea importante en el desarrollo es integrar ambos aspectos en un objeto completo y construir una imagen realista de éste. Ya que el niño depende de sus padres para sobrevivir, se aferra a los aspectos buenos del objeto y en forma especial los niños de divorcio se aferran con una fuerte lealtad al padre ausente, no importando cuán negativo o abusivo sea o cuanto lo haya abandonado. Puede llegar incluso, a idealizarlo, lo cual le sirve para defenderse contra el coraje temprano hacia el padre que lo abandona, manteniendo la imagen buena del padre pre-edípico (idealizada, asexual, no agresiva y protectora) y evitando así los conflictos propios de la fase edípica de su desarrollo, ante el divorcio (Chethik, Dolin, Davies, Lohr y Darrow, 1986).

Estos mismos autores, han observado en contraste, una identificación invertida, como una defensa contra la pérdida de la autoestima. Esta se refiere a la necesidad de los niños de rechazar conscientemente las características odiadas o devaluadas en el padre del mismo sexo, con el cual se comenzaba a

identificar en el momento del divorcio, adoptando en cambio, las características que van en sentido inverso del padre. Un motivo por el cual el niño hace uso de estas contraidentificación, es el temor que siente de que el padre del sexo opuesto al suyo lo rechace por identificar en el primero características del otro padre.

Aunque estas identificaciones generalmente son transitorias para defenderse de los sentimientos intolerables producidos por el divorcio, hay niños que internalizan estas identificaciones negativas y las perduran por largo tiempo, volviéndose problemas caracterológicos. Dos aspectos que solidifican estas identificaciones son: 1) a nivel interno; que el niño continúe siendo incapaz de lidiar con estos aspectos inaceptables del padre, por lo que continúa con su identificación defensiva; y 2) a nivel externo; que el padre presente una fuerte necesidad de ver o reforzar estas características negativas en el niño, similares a las del padre ausente, para hacer que el primero tome la parte complementaria en su propio conflicto neurótico. Esto puede darse cuando, ante el divorcio, el padre tiene regresiones hacia traumas infantiles o revive dificultades pasadas en la relación con su hijo.

No se reportan diferencias por la edad de los niños o por el sexo de los mismos en relación a esta identificación negativa.

Conclusiones.

La información presentada refiere opiniones contradictorias en relación con el efecto del divorcio en el ajuste posterior del niño . De esta manera, algunos autores señalan que a consecuencia del divorcio, el niño presenta mal comportamiento en la escuela, depresión, delincuencia social y problemas afectivos y conductuales, así como conducta impulsiva, retraimiento y ansiedad. Sin embargo, otros autores sugieren que estos trastornos son provocados por conflicto familiar anterior a la separación física de la pareja y que el divorcio por sí mismo no afecta al niño. Incluso se sugiere que puede dar lugar a crecimiento psicológico, siendo más importante la calidad de vida posterior al divorcio. No obstante lo anterior, se han reportado estudios en los que se señala que el tiempo transcurrido desde la separación y la edad de los niños al momento de la misma, se relacionan con un grado determinado de ajuste. Así, aún cuando todos los niños presentan efectos adversos durante los primeros años posteriores a la separación, los niños más pequeños (preescolares) son los más afectados presentando ansiedad aguda y depresión. A los 18 meses, se ve un nuevo decaimiento en los niños en general, aunque se observa un ajuste menor en los niños varones. Después de 5 años, se puede apreciar una clara relación entre un adecuado ajuste psicológico y la calidad total de vida familiar posterior al divorcio, siendo importante un ambiente rico y gratificante emocionalmente. Pocos niños presentan depresión en este tiempo. Por último, 10 años después del

divorcio, se puede ver que los niños que eran pequeños (preescolares) en el momento de la separación, se ven menos agobiados para este tiempo, y guardan menos recuerdos desagradables por lo que son menos agresivos y más optimistas que niños mayores al tiempo de la separación.

Específicamente hablando del ajuste escolar y social del niño después del divorcio, se ha visto que los niños de todas las edades, se vuelven inquietos, no se concentran y baja su rendimiento, aislándose, tristes y preocupados. Algunos adolescentes de manera especial se involucran en experiencias sexuales prematuras y delincuencia o por el contrario presentan un dependencia emocional exagerada hacia los padres, un año después del divorcio. Muchos niños y adolescentes recuperan su estado normal de actividad y de aprendizaje 18 meses después de la ruptura, sin embargo, algunos nunca se recuperan. El pobre desempeño académico parece continuar a través del tiempo, para los niños que estaban en edad de latencia al momento del divorcio. En estos niños se observa que las niñas mejoran su ajuste social mientras que los niños se mantienen solitarios. Algunos jóvenes mayores (18 a 23 años) de ambos sexos presentan delincuencia, drogadicción y alcoholismo, 10 años después del divorcio.

En general la nueva situación social a la que se enfrentan los niños es de gran importancia, ya que parecen darse cuenta de

los problemas económicos a los que se enfrenta la nueva familia, lo cual afecta su ajuste. Incluso algunos niños presentan resentimiento hacia el padre por no solucionar dichos problemas. De igual forma, los niños con padres divorciados disminuyen su rendimiento académico conforme disminuye el nivel socioeconómico en el que viven. Aunado a lo anterior, si las normas del contexto donde vive en relación al divorcio son rígidas, el niño tendrá una definición negativa del divorcio, dificultando su adaptación al mismo.

Se habló también del papel de la cognición en el ajuste del niño, ya que la forma de enfrentar la situación, que el niño utilice, depende de sus apreciaciones sobre la misma; mientras mejores sean las apreciaciones sobre el divorcio, mejor será el ajuste en casa, que es el lugar de conflicto. Esto no se pudo comprobar en relación a las niñas.

Por otra parte los niños presentan una serie de preocupaciones, fantasías y sentimientos ante la separación de sus padres. En el momento de la ruptura todos los niños y adolescentes se vuelven vulnerables porque el mundo se les presenta menos confiable. Así, presentan miedos en relación a ser abandonados por su padre o por su madre, perdiendo la relación con uno o con ambos. También se preocupan por quién los cuidará, alimentará y protegerá, así como si podrán seguir asistiendo a la escuela. Se preocupan por la situación de vida

del padre ausente y de qué le pasará a su madre. La fantasía que domina es la de que los padres se reconcilien, observándose de manera importante en los niños pequeños que usan la fantasía para evadir la realidad que están viviendo. En todos los niños se observa un sentido de pérdida ante la separación, que los lleva a una gran tristeza, presentando en ocasiones síntomas de depresión. Otro sentimiento que se presenta es el de enojo hacia uno o hacia ambos padres, que puede durar incluso al paso del tiempo, terminando en delincuencia, impulsividad y problemas escolares, especialmente en el caso de los adolescentes. Las niñas parecen aceptar más el divorcio, mostrándose menos enojadas. También se señala que la partida del padre provoca que los niños y adolescentes se sientan rechazados, humillados y no amados, lo cual se une a una gran añoranza del padre ausente y de la familia intacta. Muchos niños presentan sentimientos de soledad por recibir menos cuidados y apoyo por parte de sus padres. También se ha encontrado que muy pocos niños se sienten culpables por la ruptura. Los pocos niños que se sienten culpables son los pequeños que creen haber o no haber hecho algo por lo que los padres se separaron.

Se ha reportado que los sentimientos y preocupaciones de los niños se mantienen a través del tiempo, así, 18 meses después del divorcio casi todos los niños y adolescentes aunque de manera especial los más grandes, siguen preocupados por la infelicidad de la familia, por no ser amados por sus padres, sintiéndose

solos y ansiosos, o enojados, culpando a sus padres por el fracaso. Cinco años después del divorcio, todos los sentimientos y preocupaciones parecen disminuir, sin embargo, aquellos niños que en el momento de la ruptura se encontraban en el umbral de la adolescencia parecen para este tiempo más enojados que al principio, posiblemente debido a que ésto se une a las características de rebeldía propias de esta etapa de desarrollo. En general el enojo hacia la madre disminuye en todas las edades. Los niños pequeños parecen haber resuelto su enojo hacia el padre. Se ha reportado que 10 años después del divorcio, los niños que tenían más de nueve años y aquellos adolescentes en el momento de la ruptura, parecen ser los más afectados ya que recuerdan con claridad su sufrimiento ante el divorcio y presentan bajas expectativas de sí mismos y de otros, temiendo ser traicionados o fracasar en sus vidas futuras. Esto los lleva a problemas psicológicos que los incapacitan para amar y tener intimidad por largo tiempo. En contraste los niños que eran pequeños (preescolares) en el momento de la separación, ahora no recuerdan dolor, temores o sufrimiento, y tienen expectativas más optimistas del futuro. Por último los niños en edad de latencia en el momento de la crisis, recuerdan el divorcio pero no sufren como sus compañeros mayores. Sin embargo algunos continúan recordando con pena la pérdida de la familia intacta y la pérdida del padre.

Para finalizar se habló de una identificación negativa por

medio de la cual el niño adopta características negativas del padre ausente, como un intento de mantener la relación con el mismo, y defenderse de sentimientos dolorosos provocados por la ausencia del padre. En ocasiones se da como una defensa contra el miedo que siente hacia el padre cuando éste ha sido agresivo en casa. En otras, el niño se defiende contra el abandono del padre por medio de esta identificación. También se ha encontrado una identificación invertida por medio de la cual rechaza las características odiadas en el padre del mismo sexo, evitando así que el padre del sexo opuesto lo rechace por parecerse al primero. Estas identificaciones pueden permanecer a través del tiempo y convertirse en problemas caracterológicos, debido a la incapacidad del niño para lidiar con los aspectos rechazados del padre o porque alguno de los padres promueva esta identificación por sus propios conflictos.

Los efectos adversos del divorcio ya mencionados, aunque no se dieron para todos los niños, nos permite esperar que algunas característica como la autoestima, se verán afectadas o sufrirán cambios ante la ruptura familiar. A continuación se presenta una revisión del concepto de la autoestima como introducción a la presentación de las investigaciones realizadas sobre los efectos del divorcio en la autoestima de los niños.

2 AUTOESTIMA.

2.1 RELACION ENTRE AUTOESTIMA Y CONCEPTO DE SI MISMO.

A través del tiempo diversos autores han estudiado el autoconcepto o concepto de sí mismo desde diferentes puntos de vista. En relación a lo anterior, Wylie (1974) afirma que cualquier concepto relacionado con la noción del yo es en sí mismo confuso, ya que dicha noción del yo, a pesar de tener un significado intuitivo y obvio, ha sido usada en diferentes formas por lo que es posible creer que tiene más de una esencia única. De esta manera, varios autores como English y English (1958), Pretend (1962) y Wylie (1968) han utilizado la palabra yo como sinónimo de persona, personalidad y algunas veces como cuerpo, dificultándose la comprensión del concepto (Wylie, 1974).

Wylie (1974) menciona que la palabra persona se refiere al organismo físico en un sentido corporal, mientras que el yo o sí mismo es una parte especializada conductual o cognoscitiva de la persona o cuerpo. Este yo representa la parte fenomenológica capaz de percibir o experimentar. Más específicamente, señala que el yo es reflexivo ya que el perceptor y lo percibido son el mismo organismo. El yo o sí mismo va a involucrar entonces, sólo aquella parte de la personalidad representada por cogniciones o conductas reflexivas o autoconscientes.

En relación a esta definición del sí mismo, se puede

mencionar la aportación temprana dada por William James (1968), el cual afirma que dentro del sí mismo se puede diferenciar al yo considerado como conocedor, del mí considerado como el conocido. De esta manera, el conocedor o yo es el agente de la experiencia, estando siempre consciente en cualquier momento. Es el pensador permanente. El mí es el contenido de la experiencia y es sólo una de las cosas de las cuales el yo está consciente en un momento determinado. El mí está constituido por todo lo que es suyo (como su cuerpo, su familia y su hogar), el reconocimiento social que obtiene de su medio y sus estados de consciencia. Asimismo, el mí contiene las emociones y sentimientos que surgen de las apreciaciones que una persona tiene de su yo, ya sea porque se sienta insatisfecha o complacida con ella misma, debido a sus éxitos o fracasos actuales y a la posición buena o mala que mantiene en el mundo. Por último, el mí incluye todos los impulsos instintivos que le sirven a la persona para preservar su vida, para preservar su cuerpo, para obtener relaciones sociales y mantenerlas, así como buscar el progreso intelectual, moral o espiritual.

Por otra parte, Cooley (1902, citado por Gergen, 1971) desarrolló una teoría en la que establecía que las ideas relacionadas con el sí mismo, se ven afectadas en forma significativa por lo que la persona imagina que otros piensan de ella misma, dando como resultado un sí mismo reflejado, es decir, que la concepción de un individuo en relación a sí mismo está

determinada por la forma en que percibe las reacciones de otras personas hacia él. De esta manera, postula al sí mismo como parte del medio social al cual pertenece.

Mead (1939) toma en cuenta tanto la postura de Cooley como la de James, agregando que el lenguaje es fundamental en el desarrollo y actuación del sí mismo. Este último es entonces un proceso que utiliza símbolos y al mismo tiempo depende de los procesos simbólicos, siendo ésto lo que diferencia al hombre y su conducta de otros tipos de interacción (La Rosa, 1986).

En base a lo anterior se puede concluir que el sí mismo es la parte cognoscitiva y conductual de la persona, que siendo un ser social utiliza el lenguaje para poder desarrollarse y actuar dentro del contexto social en el cual vive, siendo por un lado conocedor y por otro lado el conocido. Por medio del lenguaje podrá relacionarse con otros y desarrollar su autoconcepto.

Este último punto es confirmado por Newcomb (1950) y Sherwood (1965, 1967) que señalan que el sí mismo y las autoevaluaciones son resultado de las apreciaciones dadas por personas significativas, en especial en relación al desempeño de los roles en la interacción social (La Rosa, 1986). Para Sherif y Sherif (1968) y Mannheim (1966), la identificación con ciertos grupos y la función de dicha identificación es importante en la autopercepción y la autoevaluación (La Rosa, 1986). Por

Último, Rosemberg (1965) también enfatiza la importancia del medio social, en especial la familia, en el desarrollo de la autoimagen siendo ésta una actitud hacia el sí mismo (La Rosa, 1986).

Tal como se puede apreciar, la definición del autoconcepto es poco clara ya que al parecer cada autor adopta aquella que considera más adecuada en función del punto de vista teórico del que parte. La Rosa (1986) señala que al hacer una revisión y análisis de las definiciones dadas, todas siguen en general el siguiente patrón dado por la definición de Byrne (1984), "El autoconcepto es nuestra percepción de nosotros mismos, en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social"(p. 429). Se puede concluir entonces, que el autoconcepto es la percepción que una persona tiene de sí misma .

La mayor parte de la literatura relacionada con el autoconcepto, considera la autoestima como una propiedad, dimensión o subproceso del primero. Por su parte, Rogers (1950, 1951, 1972, 1980) señala que lo importante son las actitudes que se mantienen hacia el sí mismo. Por lo que su principal preocupación son las percepciones de una persona en relación a sus habilidades, sentimientos, acciones y relaciones con su medio social. También distingue tres puntos relacionados con las

actitudes hacia el sí mismo, uno sería el aspecto cognitivo o contenido de la actitud, otro un aspecto evaluativo o juicio del contenido de la actitud de acuerdo con algunos patrones y, por último, un sentimiento provocado por el juicio evaluativo, que constituye la dimensión afectiva. Para Rogers, la autoestima o aceptación del sí mismo (como él la llama), se relaciona con esta parte afectiva del autoconcepto (La Rosa, 1985).

Coopersmith (1967) también señala que la autoestima incluye, además de una actitud de evaluación, una connotación afectiva que la acompaña (La Rosa, 1986).

Wells y Marwell (1976) consideran al autoconcepto como formado por actitudes reflexivas que la persona tiene hacia sí misma. Dichas actitudes tienen tres aspectos fundamentales: la parte cognitiva, la evaluación del contenido que es la parte afectiva y las respuestas conductuales dadas ante la actitud, llamadas aspecto connotativo del autoconcepto. Para estos autores, el aspecto afectivo es la autoestima, la cual es considerada como de carácter motivacional (La Rosa, 1986).

Por otra parte, Athley (1982) al hacer una revisión del sí mismo, separa cuatro componentes: en primer término, el concepto de sí mismo, que se refiere a lo que la persona piensa que es; después el yo ideal, siendo éste lo que piensa que le gustaría ser; la autoevaluación, que es una evaluación moral que

implicaría que tan bien vive de acuerdo con su ideal, y la autoestima, que indica qué tanto se gusta a sí misma. Considera entonces que la autoevaluación y la autoestima van de la mano, siendo las reacciones emocionales y morales que surgen cuando se compara el concepto de sí mismo (lo que se es) con el yo ideal (lo que le gustaría ser).

Por último, Bean y Lipka (1980), por su parte, consideran que el autoconcepto y la autoestima se encuentran relacionados pero que son constructos distintos, que al interactuar dan como resultado las percepciones del sí mismo, ya sean personales o dadas externamente, inferidas. En base a lo anterior definen el autoconcepto como la percepción del sí mismo en términos de los atributos personales y los diversos roles que la persona juega o lleva a cabo en términos descriptivos. Asimismo, la autoestima es definida como la valoración que un individuo hace en relación a la satisfacción personal con el rol o roles que lleva a cabo y la calidad de la ejecución de los mismos. Estas evaluaciones se hacen en base a valores personales, sin embargo en el caso de los niños, debido a las limitaciones de sus capacidades cognoscitivas, estas evaluaciones estarán determinadas por el ambiente. Así, un niño puede tener una percepción de su ejecución que va a estar determinada por un contexto ambiental, esto es, las personas significativas para él que lo rodean y que lo influyen. En la infancia y la niñez, las personas más significativas son los padres en contraste con los

compañeros y maestros que lo son durante la adolescencia y la madurez.

El proceso de percibirse a sí mismo se puede describir entonces como una interacción entre el concepto de sí mismo y la autoestima, cuando se ejecutan varios roles en situaciones en las que se recibe influencia y retroalimentación. El individuo puede entonces, desarrollar descripciones sobre el concepto de sí mismo en terminología descriptiva y no evaluativa, y hacer decisiones valorativas en relación a la autoestima, usando terminología que juzgue evaluativamente. De esta manera, el concepto de sí mismo puede consistir en una serie de atributos personales, es decir en base a un criterio de presencia o ausencia de una habilidad o atributo. Pero el reporte de este atributo no necesariamente nos indica la autoestima personal que sólo puede estar dada por el valor que el individuo le asigne a dicho atributo.

En base a todo el material presentado, se puede concluir que el autoconcepto se refiere a las percepciones descriptivas que se tienen de el yo, del sí mismo, las cuales se ven influenciadas por el ambiente social en el que se vive, mientras que la autoestima se refiere a la valoración de dichas descripciones en términos de juicio de las mismas incluyendo una connotación afectiva, es decir la emoción provocada por la evaluación, siendo parte del autoconcepto.

Cabe mencionar que la autoestima y el autoconcepto han sido utilizados de manera intercambiable en la literatura como sinónimos. Shalveson, Hubner y Staton (1976) afirman que esto se debe a que la distinción entre autodescripción y autoevaluación no ha sido clarificada ni a nivel empírico ni a nivel conceptual, (La Rosa, 1986).

Bean y Lipka (1982) hacen un intento por diferenciar los dos conceptos tomándolos como diferentes y formando parte de las autopercepciones. Sin embargo, como ya se mencionó con anterioridad, otros autores consideran a la autoestima como parte del autoconcepto, de tal forma que éste último no sólo describirá al yo, sino que también le asignará algunas valoraciones cualitativas con una connotación afectiva resultante, (lo cual corresponde a la autoestima). En base a dicha relación, ha sido posible utilizar los términos autoconcepto y autoestima en forma intercambiable para su investigación. Tal es el caso de Raschke y Raschke (1979). Fitts (1965), por su parte, señala que el autoconcepto es el aspecto positivo del mismo, es decir la autoestima (La Rosa, 1986).

2.2 DEFINICION DE AUTOESTIMA.

En base a lo expuesto en la sección anterior se puede concluir que cada persona coloca una estimación sobre el sí mismo considerando a éste último como un objeto de valor. Este aspecto evaluativo, de carácter enjuiciador y de respuesta

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

afectiva del autoconcepto es el que involucra el proceso comúnmente denominado autoestima.

Fitts (1971) menciona que la percepción actual de la persona sobre sí misma parece ser muy importante, sin embargo, es secundaria al compararse con la evaluación de carácter emocional que se da ante la percepción, que corresponde a la autoestima (Wylie, 1974)

Una razón clave para justificar el estudio de la autoestima es que ésta juega un papel importante en la determinación de la conducta (Gergen, 1971). Se presume que la motivación de la persona para elegir hacer una cosa en la forma que lo hace depende de la autoestima (Wylie, 1974).

Sin embargo, no existe una definición universal de la autoestima por lo que a continuación se presentan diferentes definiciones y significados dados a la misma en base a la clasificación dada por Wylie (1974).

Se considera que existen diferentes sentidos del concepto de la autoestima, los cuales son importantes para los procedimientos empíricos y de observación. Dichos sentidos son: en primer término un sentido de autoestima representado por el amor propio, que tiene un contenido afectivo relacionado con aproximaciones psicoanalíticas y la fenomenología clásica existencial. Un segundo sentido es el de la autoaceptación que tiene que ver con

el afecto pero enfatizando la conciencia o el que la persona actúe honestamente consigo misma. El sentido del amor propio involucra impulsos instintuales y energías, así como inseguridades básicas. La autoaceptación se refiere a la manera como la persona estructura y dirige sus conductas o actitudes. Por último, se tiene el sentido de competencia de la autoestima, en el cual la persona hace una evaluación al comparar su ejecución con una ejecución estándar, siendo aquí importante el hecho de experimentar éxito o fracaso lo que determinará el grado de autoconfianza que tenga. En la autoaceptación lo importante será la intención o sentido unido a esta evaluación.

Por otra parte Wylie (1974) señala que la autoestima se ha definido en términos de actitudes reflexivas que la persona tiene hacia sí misma. De esta manera percibe características de sí misma y reacciona hacia dichas características en forma emocional y conductual. Las actitudes se refieren a cogniciones, sentimientos, creencias y predisposiciones. Al respecto, cabe mencionar que para Rosemberg (1965) la autoestima representa una actitud de aprobación o desaprobación que la persona mantiene hacia sí misma (Wylie, 1974); mientras que para Coopersmith (1967) la autoestima es el juicio que la persona hace sobre su dignidad, la cual está determinada por las actitudes del individuo hacia sí mismo (La Rosa, 1986).

Otra manera de definir la autoestima se ha dado en función de

una relación psicológica entre diferentes grupos de actitudes. De esta manera, James (1968) involucra dos grupos de actitudes en su conceptualización de autoestima:

$$\text{Autoestima} = \frac{\text{Éxitos}}{\text{Pretensiones}}$$

Por lo tanto, la autoestima puede aumentar si se aumentan los éxitos o si se disminuyen las pretensiones.

Cohen (1959) tiene una concepción semejante de autoestima, al comparar el resultado de las experiencias individuales como éxitos o fracasos en relación a las aspiraciones personales. Así, la autoestima surge de comparar el yo real (representado por la forma en que la persona se percibe actualmente y cómo se estima a sí misma) con el yo ideal (cómo le gustaría ser). Al parecer la autoestima se puede asociar con cualquier habilidad, de tal forma que se puede decir que la persona tiene muchas fuentes o manifestaciones de autoestima (Wylie, 1974).

Atcheley (1982) postula una definición similar a la anterior, sin embargo señala que la autoestima y la evaluación del sí mismo van de la mano, resultando ser las reacciones emocionales y morales que surgen al comparar el autoconcepto (lo que un individuo es) con el yo ideal (lo que le gustaría ser) resultando la siguiente fórmula:

Autoevaluación y autoestima= autoconcepto

yo ideal

Por otra parte, se encuentran los autores que consideran como elemento crucial la respuesta afectiva de la persona en relación al contenido de su autoconcepto, es decir la respuesta psicológica ante los sentimientos y conductas hacia sí mismo. En relación a esto, Brownfain (1952) señala que la autoestima es el grado en que un individuo se acepta o se evalúa a sí mismo, mientras que para Rosemberg (1965) la autoestima expresa que se siente suficientemente bien, como persona valiosa, respetándose por lo que es. Por el contrario, la baja autoestima implica el autorrechazo e insatisfacción personal (Wylie, 1974).

Según Rogers (1950), Berger (1955), Silber y Tippett, (1965), la autoestima sería el grado con que una persona reacciona a la comparación que hace entre lo que percibe de sí mismo y lo que le gustaría ser. Pero la autoestima no es la discrepancia entre estas últimas actitudes, sino la emoción resultante de la discrepancia (Wylie, 1974).

Finalmente la autoestima ha sido considerada por autores como Ziller (1969) y Symons (1951) como un componente del yo, referente a la personalidad que controla el grado en que el individuo es capaz de regularse a sí mismo, su capacidad para

regular sus impulsos y dominar su ambiente reaccionando así en forma exitosa ante el estrés que confronta (Wylie, 1974).

Al parecer se puede concluir que la autoestima es una parte de la personalidad, específicamente del autoconcepto, que refleja por un lado la capacidad de la persona para autoregularse y enfrentarse al estrés, así como las reacciones afectivas resultantes de las actitudes reflexivas y evaluativas de las personas hacia sí mismas.

Por último cabe mencionar, que se ha considerado que diferentes niveles de autoestima se encuentran relacionados con diferentes niveles de conducta sana, por considerarse más funcional la autoestima alta, tanto psicológica como socialmente. Algunos autores como Rosemberg (1968), Coopersmith (1967) y Ailler (1969) mencionan que la autoestima alta se relaciona con un buen ajuste (Wylie, 1974).

Aunque la posición antes mencionada es la más comúnmente adoptada, existen otras posturas. Así, Cohen (1959) sugiere que las personas tienen diferentes niveles de autoestima principalmente por usar diferentes tipos de defensas. Señala que las personas con alta autoestima, usan defensas para reprimir o ignorar aspectos negativos de sí mismo. Por el contrario, las personas con una baja autoestima usan defensas más expresivas y proyectivas. Por lo tanto, las personas con alta autoestima están

menos abiertas al cambio por tener un estilo cognitivo más rígido, tendiendo a evitar o ignorar la información negativa.

Por el contrario, las personas con baja autoestima tienden a ser más autoreflexivas, buscando, reflejando y aceptando sus características negativas. Asimismo, agrega que las personas con autoestima alta pueden ser tan autoritarias o más que las personas con baja autoestima (Wylie, 1974).

Otra postura sostiene que la persona que tiene una autoestima alta, puede tenerla en forma genuina o en forma defensiva. En el segundo caso, la persona se rechaza a sí misma pero no puede admitir dicha información, mostrando en ocasiones la necesidad de ocultar este rechazo hacia sí mismo comportándose como si tuviera una autoestima alta. Así, Coopersmith (1967) diferencia entre la autoestima individual y la expresión comportamental que el individuo muestra a los demás. Entonces la autoestima verdadera ocurre cuando la persona se siente digna, portando valor y la autoestima defensiva se da cuando el individuo se siente indigno, pero no lo admite pues le es demasiado amenazante (La Rosa, 1986).

Una última postura mantiene una posición intermedia. Cole y col. (1967), afirman que una cantidad media de autoestima es la ideal para un adecuado funcionamiento, afirmando que la relación entre autoestima y ajuste es curvilínea (Wylie, 1974).

Wylie (1974) reporta diferentes investigaciones que sustentan cada una de las posturas ya mencionadas, por lo que sugiere que estas discrepancias en los resultados de investigación se deben probablemente a la distinción poco clara entre autoconcepto y autoestima, a la medición de la autoestima y a implicaciones sobre la recolección de datos de investigación.

2.3 DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA.

En la literatura revisada se reportan diversos factores que intervienen en la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con el sí mismo.

En primer término, hablaremos de los factores relacionados con el desarrollo del niño, específicamente con la aparición del lenguaje. McFarland (1984) señala que el niño en su temprana infancia puede determinar su concepto de sí mismo simplemente por medio de la percepción visual y auditiva. De esta manera, puede ver que existe diferencia entre él y otros miembros de su familia, así como entre él y sus compañeros de juego. Sin embargo, lo niños pequeños no pueden comprender a su yo de una manera conceptual. No pueden conocer sus capacidades ni habilidades, sus sentimientos ni sus pensamientos, no pueden entender que son seres humanos únicos sin haber desarrollado con anterioridad su capacidad para comunicarse en forma simbólica a través del lenguaje, por medio de la interacción con otros.

Solamente a través del lenguaje el niño podrá diferenciar a otros de sí mismo en forma conceptual y no sólo en forma perceptual, logrando entender a su propio yo conceptualmente. Esto quiere decir, que una vez que el niño comienza a internalizar los símbolos con los que se comunica con otros, es capaz de pensar en cosas que no están presentes de manera perceptual. Sólo así puede verse a sí mismo como un objeto y formarse un concepto de su yo.

Como ya se mencionó, Mead (1934) también señaló que el lenguaje es una parte esencial del desarrollo y actuación del sí mismo, ya que éste es un proceso que utiliza símbolos y que es al mismo tiempo dependiente de los procesos simbólicos.

McFarland (1984) concluye que el habla es el principal medio por el cual el hombre se une a la sociedad, y a través de esta unión es que se desarrolla su concepto de sí mismo.

En relación a lo anterior, Gergen (1971) señala la importancia del aprendizaje de conceptos para la adquisición de la autoestima y el concepto de sí mismo. Por medio del lenguaje y las relaciones sociales, una persona aprende a asociar diferentes emociones a cualquier actividad dependiendo de su experiencia con ésta. Se enfrenta con múltiples experiencias de aprendizaje por medio de las cuales asocia diversos conceptos con placer o dolor a un nivel verbal. Esto incrementa

su sentimiento ya sea positivo o negativo sobre el objeto, persona o situación en cuestión. Estas connotaciones son relativas o personales, ya que puede haber una persona que tenga, por ejemplo sentimientos positivos por la guerra o sentimientos desagradables por eventos supuestamente satisfactorios. Esto implica entonces que la evaluación hecha por un individuo sobre sí mismo tiene importantes componentes de aprendizaje, pudiéndose desarrollar y surgir a través del tiempo, es decir que se puede cambiar conforme el individuo va enfrentándose a diversas experiencias de aprendizaje. El sentir placer o displacer ante una determinada conducta, traerá como consecuencia las evaluaciones dadas a la misma y un intento de conceptualizar dicho evento. Estas asociaciones y aprendizajes determinan en gran medida la conducta. Sin embargo, lo más importante es que este proceso de aprendizaje se puede aplicar al pensamiento del individuo sobre sí mismo, ya que al asociar diversos conceptos a la descripción de una persona, en este caso él mismo, éstos pueden estar cargados de afecto según su experiencia los haya marcado. Por ejemplo, se puede decir que alguien es feo y cargar el concepto negativamente, si en la experiencia de la persona se ha vivido la fealdad unida al rechazo social. Este proceso va más allá cuando se aplica al sí mismo dicho concepto, ya que cuando una persona se cataloga como cierto tipo de persona por poseer determinadas características o conductas, los conceptos asociados a esta categoría están cargados emocionalmente y al ser aplicados al yo pueden llegar a formar parte integral de la

persona.

Otro factor determinante en el entendimiento del sí mismo, es el efecto de la interacción social, la cual también ofrece un repertorio básico de conceptos. Al respecto Cooley (1902) habla de cómo las opiniones que una persona tiene de sí misma reflejan las opiniones que imagina que otros tienen sobre su persona (Gergen, 1971).

Mead (1925) por su parte, señala que el proceso no se limita a reflejar opiniones de otros. El niño observa la conducta de otros significativos para él, como su padre, madre, hermanos, etc. y en la medida en que estas personas significativas se comportan de determinada forma en relación a él, comenzará a adoptar estas orientaciones hacia sí mismo. Con el tiempo el niño empezará a pensar sobre sí mismo en términos de la conducta que otros manifiestan hacia él. Así, el ser tratado por la familia como incapaz, lleva al niño a verse a sí mismo como tal (Gergen, 1971). La fuerza de dicho efecto dependerá de varias condiciones tal y como lo reporta Gergen (1971):

En primer lugar, señala el crédito que se le da a la persona que evalúa, así cuando al evaluador aparece como un experto en determinada situación, tendemos a confiar más en su evaluación y le damos credibilidad. Mientras más credibilidad le demos al evaluador, mayor será el impacto que su apreciación tendrá sobre nuestro autoconcepto. Esta es una de las razones por las que los

miembros de la familia representan una influencia tan determinante en la concepción que el individuo tiene de sí mismo, en edades tempranas. Posteriormente, cuando el niño crece y depende más de su grupo de amigos, devalúa las apreciaciones dadas por los padres, dando más credibilidad a las evaluaciones dadas por los amigos.

Aunado a lo anterior, la evaluación debe ser personalizada para que cause efecto en el autoconcepto. Es decir, que el evaluador debe tomar en cuenta toda la conducta de la persona y hacer cambios en sus apreciaciones conforme observa cambios en la misma. Así, se dará mayor credibilidad a este tipo de evaluadores que a aquéllos más impersonales.

Un segundo factor mencionado por Gergen (1971) se refiere a el grado en que la autoestima de un individuo se ve afectada en función de la discrepancia existente entre la visión de la otra persona y la de él mismo. Al respecto, cabe mencionar que si el evaluador parece un experto, le dará credibilidad a lo que afirma y muy probablemente no se cuestionará la validez de su apreciación. Por ello la persona tenderá a cambiar su visión de sí misma en dicha dirección. Pero si por el contrario, el comunicador parece carecer de experiencia, mientras más discrepancias entre su visión y el concepto del individuo sobre sí mismo, menos credibilidad dará a dicha evaluación, conservando el autoconcepto que tiene.

Otro factor importante, se refiere a que a mayor número de confirmaciones sobre determinada evaluación, mayor será el impacto en el autoconcepto de una persona. Si el evaluador personalizado, al cual se le dió credibilidad, da una evaluación diaria que difiere en gran medida de la del individuo, los efectos son más profundos, llevándolo en ocasiones a este último a cambiar su autoconcepto en dirección de dicha evaluación. Esta es otra razón por la cual las estimaciones dadas por los padres a sus hijos tienen efectos más duraderos, volviéndose resistentes al cambio a lo largo de la vida.

Por otra parte, Gergen (1971) señala que una evaluación sobre el autoconcepto tiene más efecto cuando no existen contradicciones en la información. Se dan situaciones sociales en las cuales se dan dobles mensajes, es decir, que se aprenden concepciones contrarias sobre el yo, de la misma persona, por ejemplo cuando se hace sentir a una persona valiosa y no valiosa al mismo tiempo. El grado en que la inconsistencia afecta a un individuo, depende del valor funcional de los conceptos involucrados y de qué tan bien entrenado está para evitar la inconsistencia.

Por último, cuando la evaluación es positiva o tiene connotación positiva, se tenderá a aprenderla rápidamente. Por el contrario, si la evaluación es negativa, se tenderá a olvidarla en forma rápida.

Según Gergen (1971), la autoestima y el autoconcepto no sólo se forman por apreciaciones reflejadas, ya que también interviene la comparación social en su desarrollo. Así, Thorstein Veblen (citado por Gergen, 1971) menciona que la autoestima no depende de la cantidad de bienes que se tiene, sino de la cantidad que se acumula en comparación con lo que otros acumulan.

Festinger (1954) señala que la gente tiene una continua necesidad de confirmar que sus ideas son correctas, buscando compararlas con las ideas sostenidas por otras personas cuando no encuentran evidencia real en la cual apoyarse. Así, cuando una persona se siente insegura de cómo calificarse o evaluarse, su autoestima se puede ver afectada por la comparación que realice con la evaluación dada por otros a su persona (Gergen, 1971).

Finalmente, al compararse con otros, se puede desear o aspirar poseer cierta identidad, adoptando el rol de la misma. Cuando la conducta de una persona se ajusta a una definición socialmente aceptada, como "bueno" o "popular", se confirma su identidad, adquiriendo un concepto sobre sí misma. En ocasiones el solo desear ser algo lleva a la gente a creer que lo es y que posee las características de dicha identidad.

El asumir un rol o incorporar las características del mismo a el autoconcepto, se puede favorecer escudriñando en la memoria en forma selectiva para detectar claves que confirmen que

se poseen dichas características. Además, mientras más recompensas, aprobación social, prestigio, etc. se obtengan ante la ejecución de un rol, más rápidamente se adoptarán las características del mismo como propias (Gergen, 1971).

Al respecto, el punto de vista de Festinger (1957) señala que cuando una persona tiene que realizar un rol diferente o en contra de sus creencias, tiende a presentarse una inconsistencia en sus conceptos sobre sí mismo. Desde esta perspectiva, si una persona recibe un gran incentivo por realizar determinado rol, no cambiará su autoconcepto, identificándose poco con el rol, ya que hay menor disonancia pues su conducta está justificada por el tamaño de la recompensa. Sin embargo, si recibe un menor incentivo y tiene que realizar un gran esfuerzo al ejecutar el rol, surge una mayor disonancia. Ante esto, la persona tiende a reducir la disonancia buscando en su memoria claves para apoyar su conducta, identificándose más con el rol. Por ejemplo, si un alto funcionario, tiene que renunciar a su puesto, pero no quiere hacerlo y le dan poca remuneración por ello, buscará claves para justificar su conducta, recordando sus fallas como líder, las dificultades laborales a las que se enfrenta y la comodidad del retiro, aceptando su nuevo rol (Gergen, 1971).

Así, se puede concluir que la autoestima que una persona posea se puede ver afectada por el ambiente social que la rodea. Sin embargo, cabe mencionar que según Gergen (1971), algunas

personas establecen comparaciones con estándares internalizados, que han desarrollado a través del tiempo. La socialización, en la infancia, el entrenamiento religioso, la educación primaria, etc., implantan en el niño estándares en base a los cuales puede posteriormente determinar por sí mismo, si es bueno, si ha pecado o si hace correctamente las cosas. Mientras más internalizados estén los estándares, menos susceptible será la persona a reflejar apreciaciones de otros sobre sí mismo. Esto puede ser una desventaja evitando que la persona se pueda adaptar a circunstancias nuevas y cambiantes.

En resumen, el autoconcepto y la autoestima se forman y se desarrollan primeramente cuando el niño se diferencia a sí mismo de otros en forma conceptual, por medio del lenguaje y de la interacción con otros. Solo entonces se puede ver a sí mismo como objeto y formarse un concepto de su yo. Posteriormente adquiere conceptos a los cuales asocia connotaciones afectivas por medio de experiencias de aprendizaje y por interacciones sociales, que también puede aplicar a su yo. Así puede, por otro lado, reflejar apreciaciones que otros hacen de sí mismo, adoptando dichas evaluaciones si el que las da es confiable, si recibe las apreciaciones en repetidas ocasiones, si la información no es contradictoria con otra información, y si la evaluación es positiva. Por otra parte, el niño desarrollará su autoconcepto y su autoestima al establecer comparaciones con su contexto social. Por último, puede obtener un concepto de sí

mismo, al comparar su conducta con estándares internalizados a través del tiempo, tales como las enseñanzas religiosas, de los padres, escolares, etc.

Diversos autores, entre ellos Gergen (1971) y Kawash (1982), han mencionado la importancia de una alta autoestima en el bienestar mental de una persona. Rosemberg (1965) dice que una autoestima positiva se relaciona con consecuencias sociales e interpersonales tales como mayor cantidad de actividades, asertividad y menor timidez y depresión (La Rosa, 1986). Al respecto Battle (1987) compara las calificaciones obtenidas por niños en cuestionarios de depresión con las puntuaciones obtenidas por los mismos en un cuestionario de autoestima, enoncotrando que la depresión está relacionada con la autoestima de los niños. Así, a mayor depresión menor autoestima y a menor depresión mayor autoestima.

La principal preocupación de Rosemberg (1965) es el desarrollo de una autoestima positiva durante la adolescencia, para lo cual considera que el medio social, especialmente la familia, influye en forma significativa (La Rosa, 1986). Para Coopersmith (1967), los niños desarrollan un alto nivel de autoestima si son aceptados por los padres, si los padres mantienen límites claros y bien definidos para sus hijos, y si respetan la iniciativa individual de los niños dentro de los límites y el espacio permitidos (La Rosa, 1986). De esta manera,

Coopersmith (1967) encontró que las madres de niños con alta autoestima mantenían una relación más cercana y amorosa con sus hijos mostrando interés en todas las actividades de los mismos. Los niños interpretaban este interés como un indicativo de que ellos significaban algo, o valían algo. Estas madres a su vez, eran más consistentes y cuidadosas en cuanto al establecimiento de reglas, en comparación con las madres de niños con baja autoestima. Las primeras afirmaban que sus castigos eran efectivos y que sus hijos comprendían la causa de los mismos. Por el contrario, las madres de niños con baja autoestima, presentaban límites poco claros y mal definidos estableciendo un sistema autocrático en el cual el niño no comprendía el porqué de los castigos, al no tener claras las reglas que rompía con su comportamiento. Al parecer las condiciones que llevan a una alta autoestima tal y como fue señalado por Coopersmith, mantienen un ambiente tranquilo llevando también a provocar menor ansiedad (Kawash, 1982). En relación a esto último, en un estudio realizado por Kawash (1982), en el cual se aplicó una escala de personalidad y un cuestionario de autoestima a niños de 10, 15 y 21 años de edad, se encontró que una alta autoestima se relacionaba con baja ansiedad y con extroversión. Por el contrario, una baja autoestima se relacionaba con alta ansiedad y bajos niveles de extroversión. El autor justifica sus resultados en base a los resultados reportados por Coopersmith (1967), ya que al parecer la extroversión y la ansiedad se forman en conjunto como resultado de las prácticas de entrenamiento de los

padres. Los padres cariñosos y aceptantes crean un ambiente que genera menor ansiedad, dándose posiblemente como consecuencia de esto la extroversión, resultando de una menor amenaza interpersonal que surge de este ambiente cálido.

En cuanto a las diferencias sexuales en la autoestima de los niños, Nottelmann (1987) realizó un estudio en el cual aplicó en tres ocasiones durante un año escolar, un cuestionario sobre competencia que incluía una medida global de autoestima, en niños de 5o., 6o., y 7o. año, encontrando que en el caso de las niñas la autoestima se encontraba relacionada con competencia social y no con la cognitiva o la física. En el caso de los niños, la autoestima estaba relacionada con los tres tipos de competencia. La investigadora señala que es posible que para los niños la competencia en la escuela y con sus compañeros tiene la misma importancia. Las niñas por su parte parecen valorar más la amistad que la ejecución escolar. Kawash (1982) encontró también que las niñas adolescentes obtienen gran parte de su autoestima de la aceptación por parte de sus compañeros, mientras que los niños varones la obtienen al asegurar su independencia.

Nottelman (1987) también encontró que aunque en todos los niños de todas las edades, se observó un incremento positivo en la autoestima de los mismos en la última aplicación, los niños varones parecían verse a sí mismos como más competentes mientras que las niñas se veían a sí mismas como menos competentes al

comparar sus puntuaciones de autoestima con las respuestas dadas por sus maestros al reportar cómo veían ellos la competencia de cada niño. Esto sugiere que los niños se muestran menos atentos a las expectativas de otras personas, en relación a las niñas, por lo que se ven menos afectados por las evaluaciones de otros. Ante estos resultados se podría esperar un nivel de autoestima menor en las niñas comparado con el de los niños. Asimismo, las niñas pueden verse más influenciadas por apreciaciones de otros para cambiar su autoestima y autoconcepto.

Por último, cabe mencionar que Fielstein, Klein, Fischer, Hanan, Koburger, Schneider y Leitenberg (1985) demostraron que los niños con alta y baja autoestima difieren en forma significativa en cuanto a la causa que atribuyen tanto al fracaso como al éxito en diferentes situaciones y como estas atribuciones mantienen un nivel alto o bajo de autoestima. Para ello, aplicaron un cuestionario de autoconcepto y uno de atribución a dos grupos, uno de niños con baja autoestima y a otro de niños con alta autoestima. En general los niños con baja autoestima atribuyen el éxito a factores no estables como la buena suerte y el esfuerzo, y el fracaso a causas más internas y más estables como la falta de habilidad. Los niños con alta autoestima atribuyen por su parte, sus éxitos a la habilidad y el fracaso a factores más inestables como la falta de esfuerzo o mala suerte. Todo ésto en base a los resultados obtenidos en su estudio.

Al parecer, en situaciones de fracaso, las atribuciones sobre falta de esfuerzo pueden mantener una alta autoestima (pues se conserva la habilidad) mientras que las atribuciones de falta de habilidad pueden mantener una baja autoestima. De esta manera, ante situaciones de éxito, es posible que un individuo con baja autoestima que no cree tener la habilidad para tener éxito, sienta que necesita hacer un gran esfuerzo para obtener un buen resultado. Así, el éxito será atribuido a un esfuerzo extra, y por lo tanto reforzará la visión de que no tiene la habilidad. En este caso la atribución puede ayudar a explicar como es que la persona mantiene una baja autoestima a pesar de tener éxitos repetidos. No se encontraron diferencias por sexos.

2.4 AUTOESTIMA EN NIÑOS CON PADRES DIVORCIADOS.

Partiendo del punto de vista de que una alta autoestima en los niños se desarrolla principalmente por la influencia de la familia (Rosemberg, 1965) y en especial por las prácticas adecuadas de enseñanza de los padres (Coopersmith, 1967) que implica mantener límites claros y bien definidos hacia los hijos, respetando la iniciativa individual de los mismos, haciéndolos sentir aceptados (citados en La Rosa, 1986), se puede esperar que la autoestima de los niños se vea afectada por el divorcio de sus padres. Al respecto, Weed (1979) señala que el divorciado o divorciada con su inevitable preocupación en relación a su heridas y necesidades personales, puede verse limitado en forma

importante en cuanto a su capacidad para dar cuidados y apoyo a sus niños (Duffy, 1982).

Aunado a lo anterior, el divorcio se ha encontrado relacionado en forma significativa con un aumento en los niveles de estresantes familiares, de manera que los niños experimentan niveles significativamente menores de estimulación educativa y mayor rechazo por parte de sus padres, así como estrés provocado por factores económicos (Felner, Farber, Ginter, Broike y Cowen, 1980). Si como dice Kawash (1982), un alto nivel de ansiedad se encuentra relacionado con una baja autoestima, este aumento en el estrés posterior al divorcio puede provocar una disminución en la autoestima del niño.

En relación a lo anterior, Wallerstein y Kelly (1980) sugieren, en base a los resultados obtenidos en su estudio longitudinal en niños con padres divorciados, que un divorcio que fracasa, da como resultado una "baja autotestima" y "depresión" acompañada de continuos sentimientos de privación o continuo enojo en niños y adolescentes, lo cual puede durar por años. Este divorcio fracasado, como es llamado por los autores, se refiere a las siguientes condiciones: que el divorcio sea decidido por uno de los padres, lo cual humillará, enojará y lastimará a su compañero y que dichos sentimientos continúen después del divorcio afectando las relaciones entre los cónyuges; que el divorcio no de alivio al estrés marital o que no se

mejoren las condiciones de vida de la pareja; que los niños reciban poco apoyo o no sean informados, en ocasiones siendo obligados a aliarse con uno de los padres en contra del otro; que el niño se sienta rechazado; y por último, que se de un aumento en el estrés familiar después del divorcio.

De esta manera, los autores encontraron que un cuarto de los niños y adolescentes estudiados presentaban un año después del divorcio, depresión caracterizada por conductas y síntomas que incluían profunda tristeza, baja ejecución escolar, dificultad para concentrarse, preocupación por el divorcio de sus padres, robo, autocolpa, inhibición en el juego, retraimiento social, irritabilidad crónica, promiscuidad sexual y una "baja autoestima". Estos resultados confirman la relación que Battle (1987) encontró entre depresión y una baja autoestima.

En relación a lo anterior, Wallerstein (1984) reporta que el 30% de los niños que eran pre-escolares en el momento del divorcio, seguían manteniendo a la ruptura familiar como un aspecto central en sus vidas, 10 años después de la misma. Así evocaban fuertes sentimientos, lágrimas y tristeza profunda al hablar de su soledad, deseando vivir en una familia intacta, sintiéndose privados de muchas de las experiencias que se viven en ésta.

Posteriormente, Wallerstein (1987) encontró que un ajuste

global pobre se relacionaba significativamente con una baja autoestima, bajas aspiraciones y sentimientos de rechazo en los niños varones que tenían entre 16 y 18 años de edad, 10 años después del divorcio. Asimismo, encontró que la calidad de la relación con el padre ausente se relacionaba con el buen o mal ajuste de los niños. Esto es confirmado por Battle (1987) al señalar que la calidad de la relación entre hijos y padres es un factor determinante de una alta autoestima en los niños. Aunado a lo anterior, Wallerstein (1987) también encontró niveles clínicos de depresión, de severos a moderados en adolescentes mujeres. Esto pudiera indicar que dicha depresión se acompaña de una baja autoestima, ya que Battle (1987) encontró que estas dos variables se encuentran relacionadas, como ya se mencionó.

Wallerstein (1987) menciona que muchos de estos jóvenes deprimidos (entre 16 y 18 años de edad) entran en la adultez con expectativas bajas de sí mismos y sentimientos de minusvalía y desamor, desconfiando de otros, de manera que sufren conflictos psicológicos que los incapacitan en sus facultades para amar y tener intimidad. Así, señala que una de las tareas que el niño debe realizar después del divorcio de sus padres es adquirir confianza en cuanto a relacionarse y mantener su capacidad de amar y ser amado, recuperando así confianza en su propio valor.

Es posible que las fantasías de abandono por parte del padre o por ambos padres, reportadas por Wallerstein y Kelly (1980) y

Wallerstein (1983, 1984, 1987) contribuyan a el reforzamiento de estos sentimientos de minusvalía y desamor, llevando probablemente a una baja autoestima.

Kanoy, Cunningham y White (1984) encontraron que la relación o subsistema formado por la madre y el niño, es muy importante para predecir la percepción que el niño tiene de sí mismo, y de su familia, tanto en familias divorciadas como en familias intactas. La percepción de la madre de su propio yo y de las relaciones familiares predicen el concepto de sí mismo del niño, su percepción de las relaciones familiares, y su percepción de la conducta de sus padres; todo ello partiendo de la idea de que el presente ajuste de la madre determinará el ajuste del niño.

Por otra parte, existen reportes que parecen contradictorios, señalando que la autoestima de los niños con padres divorciados no se ve afectada por la separación marital.

De esta manera, Warren, Ilgen, Bourgondien, Konane, Grew y Amara (1986) al estudiar niños con padres divorciados, por lo menos 12 años después de la separación, no encontraron diferencias entre la autoestima de estos niños y las normas esperadas y dadas por el instrumento que aplicaron. Los autores señalan que posiblemente estos resultados se deben a que los efectos más severos del divorcio parecen manifestarse en los primeros meses después del mismo, disminuyendo con el paso del

tiempo.

Por otra parte, Hoffmann y Zippco (1986) aplicaron un cuestionario de autoestima a 77 niños entre 10 y 12 años de edad que pertenecían a 60 familias intactas y 17 familias con padres divorciados. Sus resultados no reportaron diferencias significativas en la autoestima de los niños, ante lo cual sugieren dos hipótesis explicativas: 1) los efectos del divorcio ya se habían disipado en el momento de la aplicación del instrumento de autoestima, ya que no se tomó en cuenta el tiempo transcurrido desde la ruptura, o 2) el divorcio no afecta la autoestima de los niños.

Raschke y Raschke (1979) estudiaron niños con padres divorciados y niños con familias intactas, aplicándoles un cuestionario de autoconcepto como sinónimo de autoestima, y un cuestionario sobre conflicto familiar elaborado por ellos mismos. Los resultados obtenidos indicaron que el ajuste del niño se encuentra afectado en forma más significativa por la cantidad de conflicto que rodea al divorcio y no por la estructura familiar en sí misma. De esta manera se pudo apreciar que las calificaciones referentes al concepto de sí mismo (autoestima) eran significativamente menores para los niños que reportaban niveles importantes de conflicto familiar.

En relación a lo anterior, Parish (1980) señala que al

estudiar el concepto de sí mismo en estudiantes universitarios, se han encontrado resultados que apoyan la idea de que el concepto de sí mismo varía dependiendo de la felicidad percibida en sus familias. Long (1986) por su parte apoya estos resultados al encontrar que mujeres universitarias, cuya familia vivía unida pero infeliz, mostraban una autoestima más baja en comparación con mujeres que vivían en familias unidas y felices. En contraste las mujeres que vivían en familias separadas, mostraban felicidad y autoestima intermedias. Long sugiere que la percepción de la felicidad de los padres por parte de la hija, puede ser más importante para el respeto de sí misma que la estructura familiar.

Conclusiones

En base a la información aquí presentada, podríamos concluir que la autoestima de los niños con padres divorciados se puede ver afectada o disminuída cuando ante el divorcio, se ven expuestos a cualquiera de las siguientes situaciones: padres conflictuados por la separación que no ejercen adecuadamente las prácticas de enseñanza hacia sus hijos, proporcionando poco apoyo a los mismos; un fuerte conflicto familiar que se mantiene después del divorcio; deterioro de las relaciones entre padres e hijos; sentimiento de rechazo en los niños y fantasías de abandono, sentimiento de culpa por haber deseado el divorcio (Wallerstein, 1983) y altos niveles de ansiedad y depresión en los niños después del divorcio.

Parish (1980) hace referencia a la jerarquía de necesidades de Maslow, enfatizando que al existir una amenaza a cualquiera de las necesidades básicas, como serían seguridad, amor, necesidad de pertenencia y autoestima, se tendrán pocas oportunidades de desarrollo y crecimiento personal, manifestándose niveles de concepto de sí mismo menores. Por lo tanto, si el divorcio y sus consecuencias amenazan las necesidades básicas del niño es muy probable que se afecte su autoestima.

A continuación se presentó una revisión sobre el concepto de Locus de Control, como un antecedente a la revisión realizada sobre los efectos del divorcio en la misma variable en niños.

3 LOCUS DE CONTROL.

3.1 DEFINICION DE LOCUS DE CONTROL.

El concepto de Locus de Control proviene de la teoría del aprendizaje social, en base a la cual Rotter (1966) introduce el concepto, señalando que la percepción que se tenga de un evento puede variar dependiendo de la reacción que el individuo presente ante un reforzador o recompensa. Uno de los determinantes de la reacción que se dé, es el grado con que cada individuo percibe que la recompensa es contingente o sigue a sus propias actitudes o conductas, en contraste con el grado con que él siente que la recompensa es controlada por causas externas a sí mismo, sintiendo que los eventos pueden ocurrir independientemente de sus propias acciones. La percepción de esta relación causal puede darse en grados. Cuando una persona percibe que una recompensa sigue a una acción realizada por él mismo, pero que no es enteramente contingente a ésta, el individuo lo atribuye a la suerte, a la fatalidad, al destino, a estar bajo el poder de otros o a que la situación es impredecible por la complejidad de las fuerzas que la rodean. Es entonces cuando se considera que la persona posee un Locus de Control externo.

Por el contrario, el Locus de Control interno, se refiere a que el individuo percibe una recompensa o evento como contingente a sus propias acciones o características que considera relativamente persistentes, como por ejemplo, la habilidad

(Rotter, 1966).

Según el autor, el reforzamiento actúa fortaleciendo una expectativa de que un evento o conducta será seguida de una recompensa en el futuro. Si ésto no sucede, la expectativa se reducirá hasta extinguirse. Se puede decir entonces que cuando el reforzamiento no se percibe como contingente a la propia conducta (Locus de Control externo), su ocurrencia no aumentará la expectativa, en comparación con el aumento que se dará en la misma si se percibe el reforzamiento como contingente (Locus de Control interno).

Parece ser entonces, que dependiendo de la historia de reforzamientos individual, las personas difieren en cuanto al grado en que atribuyen el reforzamiento a sus propias acciones.

Rotter (1966) también señala que las expectativas se generalizan de una situación individual a situaciones percibidas como relacionadas o similares. Por lo tanto, la expectativa generalizada para cierta clase de situaciones tiene propiedades funcionales por sí misma. Las expectativas generalizadas se combinan con las específicas convirtiéndose en determinantes de la conducta de elección, aunado al poder de los reforzamientos potenciales. De ello se obtendrá como resultado, diferencias significativas en la conducta ante situaciones que culturalmente están entendidas como producidas por la casualidad, en contraste

con aquellas situaciones entendidas como producidas por la habilidad debido a factores culturales.

Rotter (1975) explica que la expectativa del niño en relación al reforzamiento que una conducta en particular le proporcionará, no es el único predictor de la aparición de la conducta. El valor que el niño le da a el reforzamiento esperado es también importante. Por ejemplo, un estudiante que no valora las calificaciones altas, puede no estudiar para un examen aunque crea que las altas calificaciones son contingentes al hecho de estudiar (Stipek y Weisz, 1981).

Rotter (1966) y otros teóricos del aprendizaje (Chance y Phares, 1972; Lefcourt, 1976), afirman que las variables situacionales tienen influencia sobre la percepción del individuo de la contingencia del reforzamiento, al igual que la expectativa generalizada que se desarrolla de experiencias pasadas en situaciones similares. Según Rotter (1975), la expectativa generalizada aumenta en importancia mientras más ambigua o nueva es la situación, por el contrario, esta expectativa generalizada disminuye en importancia a mayor experiencia del individuo en un determinada situación (Stipek y Weisz, 1981).

Para Rotter (1966) el constructo de Locus de Control es unidimensional, de tal forma que la orientación de un sujeto se puede ubicar en un continuo que va de un extremo de máxima

internalidad a otro de máxima externalidad.

No obstante lo anterior, diversos estudios (Colins, 1974, Gurin, Gurin, Leo y Beatti, 1968, Mirels, 1970, citados en La Rosa 1986) dieron resultados que cuestionan la unidimensionalidad del constructo. Al respecto, La Rosa (1986) aplicó la prueba de Rotter traducida al idioma español, a estudiantes universitarios mexicanos, y al someter los resultados a un análisis factorial, con $\text{delta}=0$ y rotación varimax, ni la matriz de factores rotados, ni la matriz rotada favorecieron la posición teórica de Rotter de unidimensionalidad de la escala, ya que los reactivos se agrupan en diferentes factores.

Levenson (1975, 1974, 1981) por su parte considera que el Locus de Control es multidimensional, distinguiendo dos tipos de orientación externa, primero la creencia de un mundo desordenado controlado por el azar y por otra parte la creencia en un mundo ordenado y predecible, asociado con expectativas de que personas con poder tienen el control. En este último tipo de orientación, hay posibilidades de control, ya que con ciertas conductas se pueden manejar determinadas situaciones. A partir de esto elabora tres subescalas: la de control interno, la del azar o suerte, y la de otros poderosos (La Rosa, 1986).

La Rosa (1986) también apoya el punto de vista multidimensional, incluyendo cinco factores: 1) fatalismo, suerte,

relacionado con la creencia de un mundo donde los refuerzos dependen de factores azarosos como la suerte y el destino; 2) afectividad, relacionado con la percepción del individuo en cuanto a poder conseguir sus metas u objetivos a través de las relaciones afectivas con personas que lo rodean; 3) internalidad instrumental: describe las situaciones en las que el individuo percibe que es él, el que controla su vida por su propio esfuerzo, trabajo y capacidades; 4) poderosos del microcosmos: señala la percepción de que personas poderosas cercanas al individuo controlan por medio de refuerzos, como en el caso de los padres, maestros, jefes, etc.; 5) poderosos del macrocosmos: se refiere a la creencia de que otros poderosos tienen el control y aunque dichas personas están lejanas al individuo, sus acciones repercuten en éste.

Díaz-Loving y Andrade Palos (1984) realizaron una escala de Locus de Control para niños mexicanos, encontrando que los niños mexicanos pueden ser internos o externos en más de una forma, por lo que construyeron las siguientes subescalas: 1) fatalista: se refiere a la creencia del niño de no poder hacer algo para manejar su medio ambiente; 2) afectiva: relacionada con la percepción del niño de poder modificar su medio a través de las relaciones afectivas; 3) intrumental: se refiere a cómo el niño trata de hacer algo por conseguir lo que quiere o modificar directamente el medio ambiente. Los autores señalan que está subescala es la más parecida al control interno tradicional de

Rotter (1966).

Los autores dan una posible explicación para las dimensiones de Locus de Control, señalando que la percepción de un individuo de las conductas que puede controlar, dependen de las normas que imperan en la sociedad en la cual vive y que rigen la conducta de sus miembros.

Se puede concluir que es de suma importancia el tomar en cuenta los factores culturales relativos a la población a la que pertenece un individuo, los factores situacionales, el valor que le da a la recompensa y la propia historia de reforzamiento para hacer predicciones sobre la orientación interna o externa de los niños.

3.2 DESARROLLO DEL LOCUS DE CONTROL.

Las investigaciones relacionadas con el Locus de Control y su desarrollo, han producido resultados contradictorios.

Algunos autores como Galejs (1978), Hegland y Galejs (en prensa) y Stephens y Delys (1973), consideran que el Locus de Control es un rasgo de personalidad estable y unidimensional que se desarrolla durante los años pre-escolares (Galejs, Hegland y King, 1986). En un estudio realizado por Hegland y Galejs (1983) se aplicaron medidas de Locus de Control, egocentrismo y habilidades verbales a los niños en edad pre-escolar en tres años

consecutivos. Los autores no encontraron una correlación entre la edad y el Locus de Control, por lo que tienden a favorecer la idea de que este último es un rasgo estable. Sin embargo, señalan que debido al pequeño rango de edad estudiado (36 a 78 meses de edad) no se pudo apreciar un curso en el desarrollo de el Locus de Control en estos niños.

En contraste, Mischel, Zeiss y Zeiss (1974) afirman que el Locus de Control es un rasgo estable de carácter pero en niños mayores y adultos, estableciéndose después de la etapa pre-escolar, (Hegland y Galejs, 1983). En relación a esto, muchos estudios han hipotetizado que existe una relación entre la edad cronológica y mental y el desarrollo de percepciones de control externo o interno (Sherman, 1984). Al respecto, Bialer (1961) menciona que el desarrollo del tipo de orientación parece estar relacionado más con la edad mental que con la cronológica (Pineda, 1987).

Varios autores han sugerido diferentes secuencias en el desarrollo del Locus de Control. En primer término, Lawrence y Winschel (1975) señalaron tres etapas de desarrollo: etapa 1: externalidad para eventos positivos y negativos; etapa 2: internalidad para eventos positivos y externalidad para los negativos; etapa 3: internalidad para eventos positivos y negativos (Hegland y Galejs, 1983). Hegland y Galejs (1983) descartaron la validez de esta secuencia encontrando en un

estudio que los niños parecían percibir más control sobre los resultados negativos que sobre los positivos en situaciones sociales. En base a ésto señalan que posiblemente los niños desarrollan intenalidad para eventos negativos a edad más temprana en comparación con el desarrollo de internalidad para eventos positivos.

Una segunda secuencia es la propuesta por Mischel, Zeiss y Zeiss (1974). Estos autores sugieren que no hay correlación entre la edad y la internalidad, ya que ésta se confunde con egocentrismo en niños pequeños. De esta manera, el Locus de Control se puede desarrollar partiendo de un egocentrismo interno a una externalidad no céntrica, seguida finalmente por una internalidad madura no céntrica (Hegland y Galejs, 1983). Hegland y Galejs (1983) reportan resultados no consistentes con esta postura, ya que en su estudio los niños pequeños no mostraron mayor tendencia a ser egocéntricos que a ser no céntricos. Los autores concluyen que al parecer el Locus de Control y el egocentrismo son variables independientes relacionadas con experiencias sociales de los niños pequeños pero en formas diferentes.

En contraste con las secuencias de desarrollo del Locus de Control ya mencionadas, la mayor parte de la literatura revisada, señala un cambio de externalidad a internalidad a lo largo del tiempo. Lao (1974) concluye que el Locus de Control interno

aumenta a medida que aumenta la edad de una persona, llegando a su máximo nivel entre los 30 y los 39 años de edad. A partir de dicha edad permanece constante y disminuye levemente después de los sesenta años, lo cual es confirmado por Sherman (1984) posteriormente (Pineda, 1987).

Siguiendo la misma línea, Lefcourt (1976) consideró que la edad era uno de los factores más importantes que se asociaba con cambios en la percepción de la causalidad, específicamente en dirección a un aumento en la internalidad (Sherman, 1984). Bialer(1961); Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) se adhieren a esta postura, considerando que los niños al crecer van aumentando su capacidad para manipular y adaptarse a su medio, volviéndose más independientes; de esta manera, la percepción de control personal se puede ver reforzada por interacciones exitosas en el medio ambiente (Sherman, 1984).

Flauell (1977) por su parte, menciona que el curso normal del desarrollo anticipa la gradual transición de un control impuesto por los padres a un aumento progresivo de autocontrol en el niño. Este autocontrol es necesario para poder transferir el poder a otras figuras de autoridad en el cuidado diario y en la escuela. Cuando no se da este autocontrol el niño presenta problemas de conducta reflejados en problemas de interacción social con otros niños y adultos (Ferrer y Krantz, 1987).

Ferrer y Krantz (1987) estudiaron a niños de 3o. y 5o. año de primaria, en relación a su Locus de Control y también en relación a su autocontrol. Los resultados obtenidos indicaron que los niños de 5o. año presentaban una orientación más interna que los niños de 3o. año. También encontraron que los niños internos, al tener un sentido de responsabilidad sobre los resultados sociales que obtienen, parecen presentar un mayor autocontrol de sus impulsos, por lo que pueden retardar la gratificación y regular su atención en clase. Encontraron para los niños de 5o. año que la internalidad y el autocontrol tenían una función combinada para determinar el ser aceptados socialmente por sus compañeros. Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) reportaron resultados que comprueban que la responsabilidad personal ya está establecida a partir del tercer año de primaria, y que las niñas más grandes asumen más la responsabilidad por los eventos en comparación con los niños de la misma edad (Sherman, 1984).

Sherman (1984) realizó un estudio transversal y uno longitudinal, al aplicar una escala de Locus de Control a niños de primaria entre 8 y 13 años de edad. La aplicación se realizó una vez por año, durando el estudio tres años en total. Los resultados indicaron que tanto el estudio longitudinal como en el transversal, la tendencia de los niños fue a cambiar de una orientación externa a una más interna. Concluyen que las percepciones de Locus de Control se aprenden y se desarrollan

como resultado de la necesidad de adaptar la conducta a diferentes experiencias para obtener recompensas y metas, todo ello como función de la edad. Sin embargo, se encontró una excepción en los niños que empezaron el estudio cuando tenían nueve años de edad, observándose que aunque aumentaron en internalidad durante el primer año, al cumplir once años se mostraron ligeramente más externos. Ante esto el autor señala que el desarrollo de las percepciones de control personal se da a través del tiempo, pero está sujeto a la influencia de la experiencia y posiblemente a algunos factores (como el coeficiente intelectual o la motivación de logro del niño). En el estudio transversal, los niños de 13 años presentaron una externalidad relativamente mayor a la de los niños de 12 años de edad. Esto sucedió en los tres años de estudio. Se sugiere que posiblemente el desarrollo físico de los adolescentes, implica una serie de eventos sobre los cuales tienen poco o ningún control, lo cual influye la percepción de los niños. De esta manera, conforme los niños se desarrollan de la niñez a la adolescencia, probablemente su sentido de competencia y control personal, especialmente en áreas en las cuales ellos no pueden atribuir causalidad personal, puede cambiar sus percepciones de internas a externas. Entonces puede ser que la habilidad del niño para diferenciar eventos no controlables y no contingentes incremente con el desarrollo. Además desde el punto de vista piagetiano (Piaget, 1930) el niño se vuelve menos egocéntrico con el desarrollo. En cualquier caso, la consistencia de cambio hacia

mayor externalidad de los 12 a 13 años sugiere una relación curvilínea más que una tendencia lineal hacia la internalidad. Sherman (1984) también señala que el desarrollo hacia la adolescencia y la adultez puede verse acompañado por un incremento en la diferenciación de la realidad, lo cual se puede apreciar en una percepción más realista de aquello que uno puede o no controlar, es decir darse cuenta que hay límites para el control personal.

Por último cabe mencionar que Galejs, Hegland y King (1986) no encontraron correlación entre el Locus de Control y la motivación de logro en los niños de su estudio ante lo cual sugieren que posiblemente las percepciones emocionales sobre el control de eventos en el contexto se desarrolle primero, mientras que le puede tomar más tiempo al niño el poder desarrollar creencias personales sobre sus logros.

Al parecer, no sólo es importante la edad del niño en cuanto a la formación y desarrollo de una orientación interna o externa, ya que también se han señalado otros factores que intervienen.

Una de las variables más importantes, es la influencia recibida por factores familiares, ya que existen diferentes investigaciones que apoyan esta hipótesis.

Así, al estudiar esta relación, Rotter, Simmons y Holden

(1961) encontraron que la importancia de ambos padres en la determinación fatalista externa tiene mayor influencia en el Locus de Control del hijo que las doctrinas o percepciones que él elija (Pineda, 1987).

Joe (1971) realiza una revisión sobre Locus de Control en la cual encuentra que varios autores (Chance, 1965; Katkowsky, Crandall y Good, 1967; Davis y Phares, 1967) han reportado que los padres que son cálidos, flexibles, permisivos, que aprueban y dan apoyo, siendo consistentes en cuanto a la disciplina y que esperan una independencia más temprana en sus hijos, tienden a impulsar y promover un Locus de Control interno en los niños.

Kleinke (1978) confirma lo anterior al señalar que una orientación interna en los niños se relaciona más con padres cálidos y aceptantes, en comparación con los padres rechazantes y fríos de niños externos. Al parecer los padres de los internos, animan más a sus hijos a marcarse metas y tomar decisiones propias, presentando mayor consistencia en cuanto a la disciplina y trato hacia sus hijos. Se sugiere que los niños al vivir este ambiente consistente en su hogar, tienden a asociar sus conductas a consecuencias predecibles en el mundo exterior. También menciona que los hijos primogénitos tienden a presentar internalidad más marcada que los hijos posteriores, ya que a los primeros se les da con frecuencia mayor responsabilidad personal, (Pineda, 1987).

Otros autores señalan que el papel de las madres es especialmente importante en la formación de cierto tipo de orientación de control. Tolor y Lalowicz (1968) encontraron que sujetos con una orientación externa tendían a percibir a sus madres como altamente rechazantes, hostiles y autoritarias. Los autores concluyen que las madres con estos rasgos pueden contribuir al desarrollo de una actitud externa (Joe, 1971).

Cromwell (1963) encontró que en adultos hombres, había una relación entre el Locus de Control externo y una sobreprotección materna que implicaba control (Joe, 1971). Por su parte, Crandall, (1973) reporta que una orientación interna en adultos jóvenes se correlacionaba con el hecho de que sus madres fueran críticas y frías. El autor también observó que las madres de estos jóvenes internos tendían a promover mayor independencia en sus hijos reforzando poco la dependencia en los mismos, mostrando un menor involucramiento con ellos. Es posible que ésto lleve al niño a enfrentarse a su ambiente de manera más temprana, pudiendo observar así, los efectos de su conducta sobre el mismo (Pineda, 1987).

En contraste con lo anterior, algunos autores como Chance (1965), Katkowsky, Crandall y Good (1967), Davis y Phares (1969), encontraron que la conducta del padre es más importante en la promoción del tipo de orientación que el niño adopte, en

comparación con la conducta de la madre (Joe, 1971).

Hegland y Galejs (1983) encontraron en su estudio ya mencionado, resultados que apoyan la idea de que el rol del padre es importante en el desarrollo de un Locus de Control interno. Aunque la relación entre el Locus de Control de los padres e hijos no fue significativa, los niños tendían a expresar más perspectivas internas al describir resultados de eventos sociales que involucraban al padre.

En cuanto a diferencias sexuales observadas en relación a la influencia de los padres en la formación del Locus de Control, Levenson (1973) encontró que una internalidad en hombres jóvenes se asociaba con la percepción de instrumentalidad material, mientras que para las mujeres la internalidad estaba relacionada negativamente con protección materna. También observó que la escala de control de otros poderosos estaba asociada con una apreciación de padres punitivos y controladores, mientras que la escala de la suerte se relacionaba con una percepción de estándares impredecibles en los padres (Pineda, 1987).

Se ha propuesto que el Locus de Control en los niños se obtiene a partir del modelamiento de sus padres de su propia orientación. Chandler, Wolf, Cook y Dugovics (1980) encontraron una relación positiva significativa entre las puntuaciones de internalidad y externalidad de los niños y el Locus de Control de

la madre, concluyendo que el tipo de orientación se obtiene por modelamiento (Galejs, Hegland y King, 1986). Sin embargo, Lefcourt (1982) reporta que generalmente el Locus de Control de los padres no es útil para predecir el tipo de orientación de los niños (Galejs, Hegland y King, 1986).

Hegland y Galejs (1983) confirman esta postura al no encontrar correlación entre las puntuaciones del LC de los niños y la orientación de sus padres. En un estudio realizado por Galejs, Hegland y King (1986), se aplicó una escala de LC a niños de 4 a 6 años de edad por un lado, y una escala de LC a sus padres. Por otra parte las maestras de los niños proporcionaron medidas de motivación de logro de los últimos. Los autores no encontraron correlación significativa entre el LC de los niños y el de los padres por lo que se concluye que al parecer, los niños no usan a sus padres como modelos para desarrollar su orientación de control. Se sugiere en cambio, que el LC se pueda desarrollar a través de reforzamientos contingentes recibidos, por lo que debe considerarse como un proceso de desarrollo que dura toda la vida, en cuyo caso no se pueden anticipar correlaciones entre etapas o entre generaciones.

Al respecto, Rotter (1966) señala que el grado en que los individuos atribuyen los reforzamientos a sus propias conductas dependerá de la historia de reforzamientos de cada persona. Así el niño durante el desarrollo va adquiriendo experiencia para

poder diferenciar eventos relacionados causalmente con eventos precedentes de aquellos que no lo son. Se considera entonces que una expectativa de control no incrementará en mayor grado, ante la ocurrencia de un reforzamiento que no es visto como contingente a la conducta del sujeto, en comparación con la forma en que aumentaría si dicho reforzamiento fuera visto como contingente. En relación a esto, se ha sugerido que los reforzamientos proporcionados por padres y maestros determina el tipo de orientación en los niños. Galejs, Hegland y King (1986) dicen que si el LC se obtiene a partir de reforzamientos contingentes, los niños percibirán más control sobre resultados obtenidos de eventos que involucran a adultos en comparación con el control percibido sobre eventos relacionados consigo mismo.

De esta manera, Stipek y Weisz (1981) señalan que la conducta de las maestras en clase es la que directamente se relaciona con el LC en los niños por un lado, mientras que Buriel (1981) postula que hay variaciones en cuanto al LC de los niños y las prácticas de socialización por parte de los padres y maestros hacia los primeros (Galejs, Hegland y King, 1986).

Galejs, Hegland y King (1986) observaron que los niños que estudiaron percibían menor control sobre compañeros y sobre ellos mismos y más control sobre agentes sociales como maestros y padres. En contraste, Hegland y Galejs (1983) encontraron que los principales responsables de la orientación de LC del niño son los padres y que de todos los agentes sociales, los niños percibían

menor control sobre las maestras. Los autores señalan que sus resultados parecen confirmar aquellos resultados reportados por Stephens y Delys (1973) ya que éstos encontraron que la orientación interna o externa de los niños no se veía afectada por los métodos de enseñanza de los maestros. Estos resultados contradictorios sugieren que las maestras son menos estables como modelos promotores de la formación del tipo de orientación adoptada por los niños (Galejs, Hegland y King, 1986).

En base a los estudios mencionados se puede concluir que el LC de los niños no se obtiene por medio del modelamiento de la orientación de sus padres, obteniéndose más bien a partir de las prácticas de enseñanza y socialización de estos últimos hacia sus hijos, incluyendo la relación entre padres e hijos, mientras que el papel de las maestras como promotoras de la orientación de LC en los niños no está bien definido.

En relación a la influencia social, Rotter (1966) dice que los individuos internos son más resistentes a la manipulación del ambiente si se dan cuenta de que están siendo manipulados. Por el contrario, los externos al esperar que el mundo externo los controle, no se resisten a la manipulación. Sin embargo, parece ser que los individuos externos no son totalmente susceptibles a la influencia de otros, ya que Ritchie y Phares (1961) demostraron que los individuos externos se dejan influenciar en forma selectiva, dependiendo de la credibilidad del informador.

Si el informador no tiene prestigio es muy posible que no se deje influenciar (Joe, 1971). James, Woodruff y Werner (1965) también demostraron que los sujetos internos discriminan qué influencias aceptarían (Pineda, 1987).

Parece ser que factores como el nivel socioeconómico y el grupo racial al cual pertenece, también ejercen influencia sobre el tipo de orientación que una persona adopta.

Joe (1971) en su revisión sobre LC encontró que los individuos que encontraban barreras en su ambiente, se sentían limitados en cuanto a oportunidades materiales, desarrollando una orientación externa hacia la vida. También encontró que la clase social interactuaba con la raza, haciendo que los individuos de clases bajas y grupos minoritarios desarrollaran altas expectativas de control externo. Lefcourt y Ladwig (1966); Klinke (1978) encontraron en sus estudios que los sujetos de raza blanca son más internos que los negros y los mexicanos-americanos (Pineda, 1987).

Rotter (1966) menciona otros estudios (Battle y Rotter, 1963; Franklin, 1963) que reportaron un LC más externo para la clase baja en comparación con sujetos de clase alta.

Rotter (1966) menciona que las expectativas generalizadas de que un evento será contingente a la propia conducta o a eventos externos dependerá de cómo cierta situación sea categorizada como

determinada por la habilidad o por la suerte. Díaz-Loving y Andrade Palos (1984) también señalan que el Locus de Control en los individuos dependerá de las normas que rigen la sociedad en la cual viven. Por lo tanto, otro factor importante en la determinación del Locus de Control de una persona se refiere a factores socioculturales.

Rotter (1966) también señala que las personas alienadas sienten que no pueden controlar su destino por lo que presentan un LC externo.

También se ha tratado de relacionar la formación de la orientación de LC con la habilidad verbal de los individuos. Al respecto, Brecher y Denmark (1969), Penk (1969) encontraron que el reforzamiento de las respuestas verbales puede ser efectivo en la determinación del origen del LC. Así, los internos mostraron más fluencia verbal que los externos (Joe, 1971). En otro estudio posterior, no se encontró correlación entre las habilidades verbales expresivas y receptoras y el LC en los niños, por lo que los autores concluyen que se trata de dos variables separadas no relacionadas (Hegland y Galejs, 1983).

En cuanto a las diferencias sexuales en la orientación de LC, Rotter (1966) señala que estas son mínimas en relación a estudiantes universitarios. Sin embargo, sugiere que estas diferencias mínimas se pueden relacionar con diferencias

geográficas y con el rol sexual de identificación.

Cooper, Burger y Good (1981) encontraron, al estudiar a niños que asistían a la escuela primaria, que las niñas presentaban mayor internalidad que los niños al final del año escolar, citando con más frecuencia al esfuerzo como causa de éxito en comparación con los niños.

Feather (1967, 1968) por el contrario observó que las mujeres presentaban puntuaciones externas significativamente más altas que los hombres en la Universidad de Inglaterra (Joe, 1971).

Según Hochreic (1975) y González y Williams (1981), una orientación externa se relaciona con el estereotipo sexual femenino, mientras que una orientación interna es congruente con el estereotipo sexual masculino. Sin embargo, Menningerode (1976) encontró que los sujetos con estereotipo sexual masculino y aquellos con estereotipo sexual femenino presentaban un LC más externo que aquellos cuyo estereotipo sexual no estaba bien definido (Pineda, 1987).

Hegland y Galejs (1983) no encontraron diferencias en cuanto al LC en niños de ambos sexos.

Estos resultados contradictorios en relación a diferencias sexuales en el LC sugieren la necesidad de mayor investigación al

respecto.

Al parecer el LC no sólo se ve afectado por la edad del niño y las influencias de agentes sociales en su historia de reforzamientos, ya que también parece existir cierta influencia proporcionada por el nivel socioeconómico y factores socioculturales incluyendo el grupo étnico al cual se pertenece, mientras que el efecto del sexo del individuo en su LC no se ha esclarecido.

También se ha relacionado el LC con la inteligencia, pero los resultados son contradictorios, así Chance (1965) encontró que la internalidad se relacionaba con puntuaciones elevadas en inteligencia, mientras que Strickland (1962) y Ledwig (1963) no encontraron ninguna relación (Pineda, 1987).

Por último cabe mencionar que el Locus de Control de un individuo se ha relacionado con su ajuste personal. En relación a esto Joe (1971) en su revisión sobre LC encontró que las personas externas en contraste con las internas, son más ansiosas, más agresivas, más dogmáticas, desconfiadas, sospechando constantemente de los demás, careciendo de confianza en sí mismas, mostrándose defensivas y con poca capacidad para comprender sus problemas y enfrentarlos. Por ello, Joe señala que existe una relación lineal entre el control interno y externo y el ajuste, donde los externos tienden a estar más mal ajustados

que los internos. No obstante lo anterior, Fontanal, Klein, Lewis y Levine (1968) observaron que la meta de un individuo puede influenciar la dirección de sus creencias en relación al Locus de Control, lo que sugiere que la relación entre el LC y el ajuste no es lineal. Es decir que los individuos en los extremos del continuo internalidad-externalidad, pueden estar más mal ajustados que aquellos que se encuentran en la mitad del continuo (Joe, 1971). Por lo tanto, Joe (1971) sugiere que es necesaria más investigación al respecto ya que al parecer, el poder modificar las expectativas externas es relevante para la investigación en psicoterapia y en modificación de la conducta.

Rotter (1966) por su parte señaló que las personas que se encontraban en ambos extremos del continuo internalidad-externalidad eran esencialmente poco realistas, sin embargo enfatizó que no tenían pruebas de que los individuos que se encuentran en el centro del continuo fueran personas más confiables. Concluye que las personas en cualquiera de los extremos se encuentran mal ajustadas de manera general.

Unruh, Conin y Gillian (1987) estudiaron a niños con desórdenes conductuales o perturbados emocionalmente en comparación con niños normales, en relación a su Locus de Control, no encontrando diferencias significativas entre los dos grupos. Al parecer la relación entre ajuste y Locus de Control en niños no se encuentra bien definida, requiriendo de mayor

investigación.

Así pues, a continuación se hablará de los posibles efectos del divorcio en el Locus de Control de los niños.

3.3 LOCUS DE CONTROL EN NIÑOS CON PADRES DIVORCIADOS.

En base a la teoría de Locus de Control (Rotter, 1966), los niños con familias en las cuales uno de los dos padres está ausente, tienden a percibir que su vida se ve afectada repentinamente y en forma drástica por una dosis masiva de infortunios o fatalidad. De esta manera se puede predecir que los niños con hogares en los que falta un padre, tendrán un control más externo en relación a sus conductas, en comparación con niños cuya familia se encuentra intacta (Parish y Copeland, 1980).

Con respecto a ésto, Duke y Lancaster (1970) encontraron que los niños que habían perdido a su padre, percibían dicha pérdida como una dosis grande de fatalidad y por lo tanto adoptaban un Locus de Control más externo. Sin embargo, dichos investigadores no hicieron una diferenciación entre la pérdida del padre por muerte o por divorcio. Al parecer, es de suma importancia dicha diferenciación, ya que en la literatura revisada se encontraron varios estudios que enfatizan la relación entre estructura familiar y el Locus de Control resultante en los niños.

Así, Wiehe (1984) estudió la autoestima, las actitudes hacia los padres y el Locus de Control, en niños en edad de latencia y adolescentes en familias divorciadas y en familias intactas. El autor comparó niños entre 9 y 14 años de edad de familias divorciadas, con niños de la misma edad de familias intactas. Los resultados demostraron diferencias significativas entre los dos grupos, de manera que los niños de familias divorciadas presentaban una autoestima más baja a nivel social, académico y parental, además de actitudes más negativas hacia sus padres y una orientación de Locus de Control más externa. No se reportan diferencias en el Locus de Control por sexos. Parece ser que estos resultados confirman la postura de Rotter (1966).

Parish y Boyd, (1983) estudiaron el Locus de Control en estudiantes universitarios, que pertenecían a familias intactas y a familias divorciadas, encontrando que aquellos sujetos de familias divorciadas tenían orientaciones más externas que aquellos de familias intactas. También señalan que el impacto de la pérdida del padre a través del divorcio es básicamente igual tanto para mujeres como para hombres universitarios, no importando su estado civil actual. Concluyen que el impacto del divorcio no sólo ocurre, sino que no disminuye con los roles sexuales o con las experiencias matrimoniales posteriores.

Al respecto Katler, Alpern, Spence y Plunkett (1984) compararon las puntuaciones de Locus de Control de 24 niños de

3o. y 5o. año con familias intactas, con las puntuaciones de 24 niños de los mismos grados escolares cuyas familias tenían historia de divorcio o separación. Los investigadores trataban de comprobar una de dos hipótesis que se planteaban. La primera enfatizaba que el Locus de Control es un rasgo fijo y los sujetos con familias intactas y divorciadas no deberían de mostrar diferencias en esta variable. La segunda señalaba que el Locus de Control de los niños se ve afectado por la experiencia del divorcio y que los sujetos de familias intactas y divorciadas mostrarían diferencias en esta variable.

En contraste con los estudios antes mencionados, los resultados de Katler, Alpern, Spence y Plunkett (1984) demostraron que los niños de familias divorciadas tenían un LC más interno que los niños con familias intactas. Asimismo, encontraron que los niños de 5o. año, más que los niños de 3o., y los niños más que las niñas, presentaban mayor internalidad en su LC. De esta manera confirmaron su segunda hipótesis. Los autores sugieren que el experimentar el divorcio en la niñez, tiene una influencia significativa en la generalización de percepciones sobre el control personal y sobre las percepciones de la propia eficacia (competencia) que pueden mediar en los resultados en el ajuste a corto y largo plazo en los niños después del divorcio. No obstante lo anterior, este estudio parece contradecir lo expuesto por Rotter (1966) y Parish y Copeland (1980).

Cabe mencionar que otros autores como Heiline y Feig (1978) y Hetherington (1972) no encontraron diferencias significativas entre individuos de familias intactas, divorciadas o con pérdida del padre por muerte (Parish y Copeland, 1980). En un intento por aclarar estos descubrimientos contradictorios, Parish y Copeland (1980) realizaron una investigación en estudiantes universitarios, en la cual se tomaron en cuenta las causas de la pérdida del padre y el sexo de los sujetos como variables determinantes del Locus de Control adoptado. Ante esto, se encontró que la pérdida del padre por la muerte del mismo se encontraba asociada a un nivel de externalidad mayor para los hombres, no siendo así para las mujeres. Sin embargo, dicha asociación no se encontró en relación a los sujetos que habían perdido a su padre por un divorcio. Por lo tanto, los autores concluye que estos resultados restringen la afirmación de Rotter (1966) en relación a la generalización del impacto provocado por la pérdida del padre en cuanto a la adopción de una orientación externa.

Por último, Parish (1981) no encontró una relación significativa entre el número de años en que el padre ha estado ausente y el nivel de externalidad cuando los sujetos pierden al padre por el divorcio en estudiantes universitarios. La única relación significativa que el autor encontró fue aquella existente entre el número de años de pérdida del padre y el nivel

de externalidad cuando dicha pérdida se debe a la muerte del padre, siendo ésta una relación inversa, es decir que mayor número de años de pérdida, menor externalidad y viceversa.

Estos descubrimientos amplían la hipótesis relacionada con una percepción de la fatalidad provocada por el divorcio en los niños, lo que los lleva a presentar una orientación más externa por lo que es importante hacer un estudio más preciso de la externalidad o internalidad adoptada después del divorcio.

Tanto Pineda (1987) y Joe (1971) en sus respectivas revisiones sobre Locus de Control, como otros autores ya mencionados en el punto anterior, encontraron estudios que enfatizan la importancia de las prácticas de enseñanza de los padres hacia los hijos, aunado a la calidad de la relación entre padre e hijos, para la formación de una orientación de control en los niños. Por lo que tomando en cuenta que según se ha reportado, muchas familias presentan un deterioro en estos aspectos después del divorcio, se podría esperar que los niños de estas familias presentaran una orientación más externa.

Aunado a esto, se ha encontrado que el bajo nivel socioeconómico se relaciona con una orientación externa; por lo tanto, si como se ha expuesto previamente, el nivel socioeconómico disminuye en muchas familias divorciadas, se podría esperar que los niños adoptaran un LC más externo.

No obstante lo anterior, no se encontró en la literatura datos que comprueben dichas predicciones por lo que se requiere de más estudio al respecto.

4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPOTESIS.

Los efectos del divorcio en la autoestima y el Locus de Control de los niños, han sido estudiados por diversos investigadores, como fue mencionado con anterioridad, en la presente revisión bibliográfica.

Se ha observado una disminución en la autoestima de los niños ante el divorcio de sus padres cuando la ruptura no contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de los miembros de la familia, porque el conflicto familiar continúa y los niños se sienten abandonados o rechazados por uno o por ambos padres o porque las condiciones socioeconómicas disminuyen (Wallerstein y Kelly, 1980; Duffy, 1981). Wiehe (1984) por su parte también reporta diferencias significativas entre niños con padres divorciados y niños con familias intactas, presentando los primeros, niveles de autoestima significativamente menores en comparación con los segundos.

Algunos investigadores (Warren y col., 1986; Hoffmann y Zippcco, 1986) reportan resultados contradictorios al estudiar niños con familias intactas y niños con padres divorciados, no encontrando diferencias significativas en la autoestima de ambos grupos, lo cual sugiere que posiblemente los efectos del divorcio ya se habían disipado en el momento de la aplicación del instrumento de autoestima, ya que los efectos más severos parecen

manifestarse en los primeros meses después del mismo, disminuyendo con el paso del tiempo.

No obstante los resultados anteriores, Wallerstein (1987) reporta que 30% de los niños que eran pre-escolares en el momento del divorcio, seguían presentando tristeza profunda y baja autoestima, 10 años después. Asimismo, encontró que los adolescentes continuaban sufriendo depresión, acompañada de expectativas bajas de sí mismos, sentimientos de minusvalía y desamor, 10 años después de la ruptura, (estos jóvenes tenían entre 6 y 8 años en el momento del divorcio).

También se ha señalado que la autoestima disminuye por el conflicto familiar existente y la felicidad percibida en el hogar, y no por la estructura familiar resultante del divorcio (Raschke y Raschke, 1979; Parish, 1980; Long, 1986). Ahora bien, Felner y col. (1980) encontraron que el divorcio se encuentra relacionado en forma significativa con un incremento en los niveles de estresantes familiares, de tal forma que los niños experimentan estrés de tipo económico, menor estimulación educativa por parte de los padres, así como mayor rechazo. Ante esto se puede pensar que el divorcio, con todas estas implicaciones, puede llevar a la disminución o deterioro de la autoestima de los niños.

En cuanto al Locus de Control, se han reportado diferencias

significativas entre niños con padres divorciados y niños con familias intactas, de tal forma que los primeros son mucho más externos que los segundos (Wiehe, 1984; Parish y Boyd, 1983) con lo cual se apoya lo expuesto por Rotter (1966); los niños en los cuales falta uno de los dos padres, tienden a percibir dicha pérdida como una dosis masiva de fatalidad que afecta sus vidas, desarrollando una orientación externa.

Sólo se encontró una investigación en niños que reporta resultados contradictorios, presentando los niños con padres divorciados mayor internalidad comparados con los niños pertenecientes a familias intactas (Kalter, Alpern, Spence y Plunkett, 1984), por lo que se requiere de mayor investigación al respecto.

Es importante señalar que las investigaciones hasta aquí reportadas, han sido realizadas en los Estados Unidos de Norteamérica, por lo que el objetivo de esta investigación es el estudiar los efectos de la estructura familiar y el sexo en la autoestima y el Locus de Control de niños mexicanos.

En relación a esto último, cabe mencionar que no se encontraron reportes sobre diferencias significativas en la autoestima de los niños con padres divorciados y con familias intactas debido al sexo de los mismos. En cuanto a diferencias por sexo en el Locus de Control de los niños, Kalter, Alpern,

Spence y Plunkett, (1984) reportan mayor internalidad para los niños, en comparación con las niñas, en ambos grupos, (niños con padres divorciados y niños con familias intactas).

Cabe mencionar que ya que la autoestima y el autoconcepto han sido utilizados de manera intercambiable en la investigación como sinónimos (Raschke y Raschke, 1979, Warren, Ilgen, Bougondien, Konane, Grew y Amara, 1986) y debido a que la mayor parte de la literatura relacionada con el autoconcepto, considera a la autoestima como una propiedad, dimensión o subproceso del primero (La Rosa, 1985, Coopersmith, 1967, Wells y Marwell, 1976, Athley, 1982); se decidió utilizar el autoconcepto como sinónimo de la autoestima en la presente investigación, con el fin de obtener una visión más general.

En base a los datos presentados se ha llevado a cabo esta investigación que plantea las siguientes hipótesis:

- 1.- Los niños con familias intactas presentarán puntuaciones más altas en comparación con los niños de padres divorciados al expresar como se ven a sí mismos físicamente.
- 2.- Los niños con familias intactas presentarán puntuaciones más altas que los niños con padres divorciados en cuanto a cómo se ven a sí mismos como estudiantes.

3.- Los niños con familias intactas presentarán puntuaciones más altas que los niños con padres divorciados en cuanto a cómo se ven a sí mismos como amigos.

4.- Los niños con familias intactas presentarán calificaciones más altas que los niños con padres divorciados al expresar como se ven a sí mismos en su área emocional.

5.- Los niños con familias intactas presentarán calificaciones más altas que los niños con padres divorciados al expresar como se ven a sí mismos en su área moral.

6.- Los niños con familias intactas presentarán puntuaciones más altas que los niños con padres divorciados al expresar como se ven a sí mismos como hijos.

7.- Habrá diferencias significativas en cada una de las áreas del autoconcepto mencionadas, debido al sexo de los niños.

8.- Los niños con familias intactas obtendrán puntuaciones más altas que los niños con padres divorciados al referirse a situaciones en las cuales modifican su medio ambiente a través de sus relaciones afectivas con quienes los rodean.

9.- Los niños con familias intactas obtendrán puntuaciones más

altas que los niños con familias divorciadas al referirse a situaciones en las que éstos consideran que son capaces de tener control, venciendo la dificultad.

10.- Los niños con padres divorciados presentarán puntuaciones más altas que los niños con familias intactas al referirse a situaciones en las que éstos creen que no pueden hacer nada para controlar su medio ambiente.

11.- Habrá diferencias significativas en cada una de las dimensiones de Locus de Control mencionadas en las tres últimas hipótesis debido al sexo de los niños.

5 METODO

5.1 DISEÑO.

En la presente investigación se empleó un diseño factorial 2 X 2. Se consideraron como variables independientes de clasificación el sexo (masculino y femenino) y el tipo de familia (niños con padres divorciados bajo custodia materna y niños con familia intacta), y como variables dependientes la autoestima y el Locus de Control de los niños

La medición de la autoestima se llevó a cabo por medio de la "Escala de Autoconcepto para niños" (Andrade Palos y Pick de Weiss, 1986).

La medición del Locus de Control se llevó a cabo por medio de la "Escala de Locus de Control para niños" (Díaz-Loving y Andrade Palos, 1984).

5.2 SUJETOS:

En esta investigación participaron 120 sujetos, 60 niños y 60 niñas, de 5o. y 6o. año de primaria que asisten a 3 escuelas privadas localizadas en una zona de la Ciudad de México donde predomina el nivel socioeconómico medio-alto. Para seleccionar a los sujetos se llevo a cabo un muestreo no probabilístico realizado al azar. Dichos sujetos se distribuyeron de la siguiente manera: niños con padres divorciados, 30 niños y 30

niñas y niños con familias intactas, 30 niños y 30 niñas (Cuadro 1). Para clasificar a los sujetos de la forma antes mencionada, se investigó el estado civil de los padres en los expedientes escolares de cada niño, con el fin de no hacer distinción entre éstos preguntándoles en forma directa. Se rectificó la información con las maestras de los niños, ya que algunos expedientes no estaban actualizados.

Todos los sujetos eran estudiantes del 5o. y 6o. año de primaria, cuyas edades fluctuaban entre 10 y 13 años.

Cuadro 1.

Distribución de los sujetos de acuerdo a las variables empleadas.

		SEXO		
		mujeres	hombres	total
TIPO DE FAMILIA	familia intacta	30	30	60
	familia divorciada	30	30	60
	Total	60	60	120

ejemplo, un sujeto liberal podría evaluar a un político liberal con +3, el arte moderno +1, control de armas 0, pena capital -1 y un político conservador -3 (Arkes y Garske, 1982). Sin embargo, para su utilización en la "Escala de Autoconcepto", fue modificado en dos aspectos importantes: 1) el diferencial constaba de sólo 5 puntos, en un continuo de +1 a +5; y 2) el sujeto se evaluaba a sí mismo.

Los autores realizaron entrevistas grupales con 85 niños, a los cuales se les pidió que dijeran qué adjetivos positivos y negativos utilizarían para describir cada uno de los estímulos. Por ejemplo, se les preguntaba: ¿qué adjetivos utilizarían para describirse como estudiantes?, ¿cómo pueden ser los estudiantes que son de su edad? Con estos adjetivos se formaron los diferenciales semánticos para cada estímulo. Se eligieron para cada subescala los diferenciales que fueron expresados con más frecuencia, (10 para cada subescala). Posteriormente aplicaron la escala completa a 184 niños de 5o. y 6o. año de primaria de ambos sexos, y de escuelas privadas y públicas. Analizaron la discriminación de los diferenciales a través de distribuciones de frecuencias y pruebas "t", con lo cual eliminaron 3 reactivos de la subescala Yo físicamente soy, uno de la subescala Yo como estudiante soy y dos de cada una de las restantes. Esta escala se volvió a aplicar y se obtuvo la validez de constructo por medio de un análisis factorial con rotación VARIMAX. Se encontraron tres factores con valor eigen mayor a 1 para la escala Yo

físicamente soy y dos factores para cada una de las subescalas restantes, el factor 1 de características negativas y el factor 2 de características positivas. Se obtuvo la consistencia interna de cada factor a través del coeficiente alfa de Cronbach. La consistencia interna de la subescala Yo físicamente soy fue baja para los tres factores, por lo que los autores decidieron mantener cada diferencial independiente; al respecto señalan que no tiene por qué haber consistencia entre los diferenciales de esta subescala, ya que pueden haber múltiples combinaciones en la descripción del área física para cada sujeto. De tal forma, un niño puede verse a sí mismo como alto y guapo, a la vez que enfermo o inactivo. Otro niño puede verse a sí mismo como bajo de estatura, pero guapo, activo y sano, etc. La consistencia interna para el factor 1 de características negativas y factor 2 de características positivas de cada una de las subescalas restantes, reportada por los autores fue la siguiente: "Yo como estudiante soy" $F1\alpha = .80$, $F2\alpha = .73$, "Yo como amigo soy" $F1\alpha = .73$, $F2\alpha = .65$, "Yo emocionalmente soy" $F1\alpha = .73$, $F2\alpha = .61$, "Yo moralmente soy" $F1\alpha = .87$, $F2\alpha = .72$, "Yo como hijo soy" $F1\alpha = .85$, $F2\alpha = .61$.

A cada diferencial se le dá una calificación que va de 1 a 5, dándosele la calificación de 5 al adjetivo positivo y 1 al adjetivo negativo. Se obtienen dos puntuaciones para cada subescala, una para el factor 1 de características negativas y otra para el factor 2 de características positivas. También se

obtienen puntuaciones separadas para cada uno de los reactivos de la Subescala Yo físicamente soy.

Las puntuaciones de autoconcepto corresponden a una escala intervalar.

Escala de Locus de Control para niños.

Se utilizó la "Escala de Locus de Control para niños" (Díaz-Loving y Andrade Palos, 1984) ya que este es el único cuestionario existente, con validez y confiabilidad para medir el Locus de Control en niños mexicanos. Para la elaboración de esta escala se utilizó la escala de Locus de Control para niños de Nowicki Strickland (1973), traducida al español. Los autores realizaron tres estudios. En el primero, aplicaron la escala a niños de 5o. y 6o. año de primaria, de ambos sexos, de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal de México. Después realizaron un análisis factorial de componentes principales, sin iteración y con rotación directa oblín (delta=0). El análisis factorial mostró 16 factores iniciales con autovalores mayores a 1, de los cuales se eligieron los 3 primeros que explicaban el 18.3% de la varianza total de la escala y por que los factores restantes no tenían claridad conceptual. Se eligieron los ítems con peso factorial mayor a .20 de cada uno de los factores, con lo cual se definieron tres subescalas: Instrumental (SI), Afectiva (SA) y Fatalista (SF). Al obtener la confiabilidad por subescalas, se vió que el coeficiente alfa era muy bajo (SI, $\alpha=.30$; SA, $\alpha=.45$; SF, $\alpha=.38$), por lo que con el fin de elevar

la confiabilidad, se crearon nuevos reactivos semejantes para cada factor, quedando una nueva escala de 36 ítems. En el segundo estudio, los autores aplicaron esta nueva escala, realizando un análisis factorial en igual forma que en el primer estudio. De esta, manera obtuvieron 15 factores de los cuales eligieron los 3 primeros que explicaban el 22.9% de la varianza total de la escala, por su claridad conceptual. Se escogieron los ítems con peso factorial mayor a .30. Sin embargo, la consistencia interna de cada subescala obtenida por medio de el coeficiente alfa de Cronbach, fue baja nuevamente (SI, $\alpha=.54$; SA, $\alpha=.45$; SF, $\alpha=.48$), por lo que se realizó una nueva escala de 44 ítems elaborados de acuerdo con los resultados del segundo estudio. Se aplicó la prueba y se realizó un nuevo análisis factorial de componentes principales sin iteración y con rotación directa oblimin ($\delta=0$), encontrándose 17 factores iniciales con valores eigen mayores a 1. Se eligieron solamente los 3 primeros, que explican el 19.3% de la varianza total de la escala, y tomando en cuenta que los demás no tenían claridad conceptual. Se seleccionaron los ítems con peso factorial mayor a .30, quedando una escala total de 30 ítems con opciones de respuesta si () y no () y 3 subescalas integradas de la siguiente forma:

Subescala Fatalista (SF): la cual se refiere a situaciones en las que el niño considera que no puede hacer nada para controlar su medio ambiente y que consta de los ítems:
1,2,3,4,6,8,15,16,18,21,22,26,27,30.

Subescala Afectiva (SA): la cual se refiere a situaciones en las que el niño modifica su ambiente a través de sus relaciones afectivas con aquellos que lo rodean, y consta de los siguientes ítems: 5,9,10,12,13,14,19,20,24,25,28.

Subescala Instrumental (SI): que describe situaciones en las que el niño considera que es capaz de ejercer control venciendo la dificultad y que consta de los ítems: 3,4,7,11,17,23,29. (Ver Apéndice B)

La SF podría ser considerada como una forma de control externo, mientras que la SA Y SI como formas de control interno.

Cada ítem se califica como 1 para las repuestas sí y como 2 para las respuestas no. En los siguientes reactivos se invierte la calificación, 2 para sí y 1 para no. 6, 17 y 18. (Ver Apéndice B).

Esta escala final fue la utilizada en la presente investigación. La confiabilidad obtenida con el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las subescalas reportada por los autores fue la siguiente; SF, $\alpha = .73$, SA, $\alpha = .57$; SI, $\alpha = .66$. Las puntuaciones de Locus de Control corresponden a una escala intervalar.

5.4 PROCEDIMIENTO:

Se solicitó permiso a las autoridades de las escuelas primarias privadas, para la aplicación de las escalas de autoestima y de Locus de Control, pidiendo su colaboración para disponer de los expedientes escolares de cada niño y así investigar en los mismos el estado civil de los padres de cada sujeto del 5o. y 6o. año de primaria.

Los cuestionarios se aplicaron a los grupos de 5o. y 6o. año de primaria de cada escuela. Se aplicaron a cada grupo por separado, en su salón de clases correspondiente. Los cuestionarios se repartieron por orden de lista, estando éstos previamente numerados. Esto con el fin de identificar posteriormente qué niño había contestado a cada cuestionario, ya que se indicó que no debían poner sus nombres, ni copiarse, puesto que esta investigación era anónima. Se aclaró que lo que importaba eran las respuestas de todos los niños en conjunto, ya que las respuestas individuales no interesaban. Posteriormente se investigó el estado civil de los padres de cada niño, en ausencia de los mismos, en los expedientes escolares y rectificando dicha información con las maestras, ya que algunos expedientes no estaban actualizados. De tal forma no se hicieron distinciones que pudieran afectar las respuestas de los niños.

También se les pidió que guardaran todo lo que tuvieran sobre su escritorio, permaneciendo sólo con un lápiz con goma.

Después se les pidió que anotaran su sexo, edad y grado escolar, así como el nombre de la escuela a la cual asistían.

Se comenzó siempre con la escala de Locus de Control, seguida por la de Autoestima.

Las instrucciones fueron leídas a cada grupo,

"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 con una equis en el paréntesis que dice sí (X); si no estás de acuerdo marca con una equis en el parentésis que dice no (X)".

Una vez leída la instrucción el investigador se aseguró que cada niño hubiera comprendido. Se explicaron nuevamente las instrucciones sin alterarlas, para aquellos niños que no entendían.

Después se les pidió que pasaran a la hoja 3, donde se encontraban las instrucciones de la escala de autoestima. Se explicó que esta parte era un cuestionario diferente al anterior. Posteriormente las intrucciones fueron leídas,

"A continuación aparecen una serie de conceptos o frases, que se te pide que califiques de acuerdo a tu forma de pensar. Debajo de cada frase o concepto se encuentra una escala en la cual debes evaluar el concepto o frase".

La escala contiene dos adjetivos opuestos separados por cinco espacios:

bueno ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ ,malo
 A B C D E

Tú puedes poner una cruz en el espacio que mejor exprese lo que tú piensas.

Si tú colocas la cruz (X) en A indica: muy bueno,

en B indica: poco bueno,

en C indica: ni bueno ni malo,

en D indica: poco malo,

en E indica: muy malo.

Entre más cerca pongas la cruz (X) del adjetivo, es que estás más de acuerdo con ese adjetivo.

Coloca con cuidado la cruz para que no quede así:

X

bueno ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ ,malo

Responde a cada escala por separado y no vuelvas atrás una vez que hayas marcado algo. Contesta tan rápido como te sea posible, ya que lo que cuenta es lo primero que te venga a la mente, pero hazlo con cuidado.

Se utilizó el pizarrón para explicar más claramente las instrucciones para aquellos niños que no comprendían. Para ello se utilizó el siguiente ejemplo que se escribía en el pizarrón explicándoselos al mismo tiempo. Se les decía: si tienen el enunciado, Yo como deportista soy, con los adjetivos:

bueno ; ; ; ; malo

A B C D E

si ponen la X en A significa que son muy buenos como deportistas, si ponen la X en B significa que son poco buenos como deportistas. si la ponen en C significa que no son ni buenos ni malos como deportistas, si la ponen en D significa que son poco malos como deportistas y si la ponen en E significa que son muy malos como deportistas. Tengan cuidado porque algunos adjetivos están invertidos, por ejemplo: lento ; ; ; ; rápido. .

Nunca se mencionó que las escalas eran de Locus de Control y de autoconcepto. Se les dijo que se estaba realizando una investigación para ver como piensan los niños de su edad y que no había respuestas buenas o malas.

5.5 ANALISIS ESTADISTICO.

La estadística utilizada para analizar cada uno de los conceptos fue la siguiente:

- 1) Análisis de confiabilidad para los instrumentos empleados.
- 2) Análisis de frecuencias para la Escala de Locus de Control y para la Escala de Autoconcepto para niños.
- 3) Análisis factorial con rotación VARIMAX para la Escala de Locus de Control para niños.
- 4) Análisis de correlación (Spearman) para la Escala de Autoconcepto para niños.
- 5) Pruebas de comparación estadística ; Análisis de varianza (ANOVA).

6 RESULTADOS.

El reporte de los resultados de la presente investigación ha sido dividido en dos partes. La primera corresponde al análisis psicométrico de los instrumentos utilizados, en la cual se mencionan los pasos que se llevaron a cabo para obtener una adecuada confiabilidad para los mismos. La segunda corresponde propiamente a la prueba de hipótesis de la investigación, al someter los datos a un análisis de varianza.

En relación a la "Escala de Locus de Control para niños mexicanos", se realizó como primer paso un análisis de confiabilidad alfa para cada subescala, obteniéndose los siguientes resultados: SA, $\alpha=.32$, SF, $\alpha=.62$, SI, $\alpha=.50$.

Dado que los resultados implicaron una consistencia interna baja se decidió realizar un análisis de frecuencias para eliminar aquellos reactivos a los que el 70% de la población daba la misma respuesta, ya que ésto indicaba que su índice discriminativo era bajo. Los reactivos que se conservaron fueron los siguientes: 2,7,8,10,11,13,23,25,29. A continuación se realizó un análisis factorial con rotación VARIMAX con el objeto de encontrar cómo se estaban agrupando los reactivos por factores. En la Tabla 1 se reportan los resultados de dicho análisis. Como se puede ver, se encontraron cuatro factores con valores eigen mayores a uno. Los

Ítems que se eligieron fueron aquellos cuyo peso factorial fue mayor a .40. Posteriormente se eligieron los dos primeros factores que explican el 36.9% de la varianza total de la escala, y por su claridad conceptual. Se eliminaron los dos últimos factores por que solo se agruparon uno o dos de los reactivos y por carecer de claridad conceptual.

Los reactivos 7, 11 y 23, del primer factor pertenecían originalmente a la Subescala Instrumental de la Escala de Locus de Control; sin embargo, al analizar el contenido de los mismos, se decidió dar a esta nueva subescala el nombre de "Percepción de dificultad", la cual describe la capacidad que el niño cree tener para controlar situaciones en la vida con base en la percepción que tiene de la dificultad que éstas le ofrecen.

Asimismo, los reactivos 10, 13 y 25 que conforman el factor dos, formaban parte de la subescala Afectiva de la Escala original. Dicho factor fue nombrado "Toma de decisiones" ya que los reactivos que la formaron se refieren a situaciones en las cuales los niños se sienten capaces de modificar su ambiente al tomar decisiones por sí mismos.

Finalmente se realizó otro análisis de confiabilidad para cada nuevo factor. La tabla 2 muestra los resultados. Los coeficientes de confiabilidad obtenidos no fueron altos probablemente por el número reducido de reactivos, ya que éste es

TABLA 1. Análisis Factorial de los Reactivos de la Escala de Locus de Control depurada.

Reactivo	F1	F2	F3	F4
:2	-.17194	.01845	.80302*	.21345
:7	.57449*	-.05122	.37011	-.15495
:8	.16463	.01845	.80302*	.21345
:10	-.16849	.74808*	.14401	.17342
:11	.76732*	-.02727	-.17332	.03171
:13	.04358	.64482*	.27570	-.27660
:23	.76419*	.02857	-.08402	.27961
:25	.10904	.72230*	-.36949	.03236
:29	.23340	.07902	.14629	.85278*

TABLA 2. Intercorrelación de reactivos y coeficiente alfa por factor de Escala de Locus de Control.

Factor 1: Percepción de Dificultad

Reactivo	r
:7	.2388
:11	.3865
:23	.4362
:	$\alpha = .5383$

Factor 2: Toma de decisiones.

Reactivo	r
:10	.3703
:13	.3180
:25	.3015
:	$\alpha = .5151$

un factor que característicamente reduce el coeficiente alfa. Sin embargo, debido a que los coeficientes de confiabilidad obtenidos en este análisis fueron en general más altos que los obtenidos para las subescalas originales, se decidió utilizar los factores para el análisis de los datos de investigación.

En cuanto a la "Escala de Autoconcepto para niños, se obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa tanto para el factor 1 de características negativas como para el factor 2 de características positivas de las subescalas "Yo como estudiante soy", "Yo con mis amigos soy", "Yo emocionalmente soy", "Yo moralmente soy", y "Yo como hijo soy". Los resultados se pueden ver en la Tabla 3.

Nuevamente, debido a que los coeficientes alfas fueron bajos para los dos factores de cada una de las subescalas mencionadas, en primer lugar se decidió hacer un análisis completo de toda la escala. Se realizó un análisis de frecuencias por medio del cual se pudo apreciar que todos los reactivos mostraban una clara discriminación de respuesta. Posteriormente se realizó un análisis de correlación (Spearman) con todos los reactivos para conocer la agrupación de éstos. Dado que la correlación entre los reactivos del factor positivo y los del factor negativo de cada subescala mostraron altas correlaciones, se decidió considerarlos como un sólo factor respetando el sentido de cada reactivo. A continuación se obtuvo el coeficiente de confiabilidad alfa para

TABLA 3. Intercorrelación de reactivos y coeficiente alfa por factores para la Escala de Autoconcepto para niños.

Factor 1 negativo de la subescala "Yo como estudiante soy"

Reactivo	r
12	.4802
13	.6571
15	.6324
17	.6438
19	.6281
	$\alpha = .8148$

Factor 2 positivo de la subescala "Yo como estudiante soy"

Reactivo	r
1	.5608
4	.3741
6	.5778
8	.4643
	$\alpha = .7060$

Factor 1 negativo de la subescala "Yo con mis amigos soy"

Reactivo	r
1	.4784
2	.4837
4	.5705
7	.2776
	$\alpha = .6639$

Factor 2 positivo de la subescala "Yo con mis amigos soy"

Reactivo	r
3	.3176
5	.3759
6	.4415
	$\alpha = .5670$

Factor 1 negativo de la subescala "Yo emocionalmente soy"

Reactivos	r
2	.2541
5	.2541
	$\alpha = .3999$

Factor 2 positivo de la subescala "Yo emocionalmente soy"

Reactivos	r
1	.2408
3	.4168
4	.2028
7	.3177
8	.4007
	$\alpha = .5434$

Factor 1 negativo de la subescala "Yo moralmente soy"

Reactivos	r
5	.3662
6	.3562
	$\alpha = .5311$

Factor 2 positivo de la subescala "Yo moralmente soy"

Reactivos	r
1	.6385
2	.5770
3	.5150
4	.6279
7	.5354
8	.5030
	$\alpha = .8072$

Factor 1 negativo de la subescala "Yo como hijo soy"

Reactivos	r
4	.1389
5	.1725
7	.3222
	$\alpha = .3568$

Factor 2 positivo de la subescala "Yo como hijo soy"

Reactivos	r
1	.6660
2	.6371
3	.5090
6	.4295
8	.3812
	$\alpha = .7508$

cada una de las subescalas nuevas. Dichos coeficientes se presentan en la Tabla 4.

En relación a la subescala "Yo emocionalmente soy", debido a el bajo coeficiente alfa reportado, se eliminaron los reactivos 2,4,5, y 6, por presentar una baja correlación con la escala (menor a .2), con lo cual aumentó el coeficiente de confiabilidad alfa .5567. Los resultados se pueden apreciar en la Tabla 5.

Asimismo, la subescala "Yo como hijo soy" reportó un coeficiente alfa bajo, por lo que se eliminaron los reactivos 4 y 5 que presentaron baja correlación con la escala, (menor a .2). De esta manera se obtuvo un coeficiente de confiabilidad mayor, $\alpha = .7336$. Los resultados se presentan en la Tabla 6.

No se obtuvo la confiabilidad para los reactivos 1,2,3,4,5,6,7 de la Subescala "Yo físicamente soy", ya que el autor de la Escala decidió mantener cada reactivo independiente, dado que la consistencia interna para los tres factores encontrados en esta subescala fue muy baja, además de que quedaban pocos reactivos en cada factor y de alguna manera, según el autor, no tiene por qué esperarse una sola dimensión de los aspectos físicos (Andrade y Pick, 1984). Se consideraron dichos reactivos, porque los aspectos físicos del autoconcepto se han considerado de gran importancia en la literatura referente al mismo (Wylie, 1974; Gergen, 1971)

TABLA 4. Intercorrelaciones de reactivos y coeficiente alfa por subescalas (nuevas) de la Escala de Autoconcepto para niños.

Subescala "Yo como estudiante soy"			Subescala "Yo moralmente soy"		
Reactivo	r		Reactivo	r	
1	.6245		1	.5690	
2	.4308		2	.5338	
3	.5936		3	.5065	
4	.4362		4	.6000	
5	.6430		5	.2579	
6	.4967		6	.3185	
7	.6647		7	.4167	
8	.3727		8	.5090	
9	.5535			$\alpha = .7510$	
	$\alpha = .8266$				

Subescala "Yo con mis amigos soy"		
Reactivo	r	
1	.5312	
2	.3166	
3	.3572	
4	.5662	
5	.4054	
6	.3748	
7	.3248	
8	.3928	
	$\alpha = .7127$	

Subescala "Yo como hijo soy"		
Reactivo	r	
1	.5752	
2	.5976	
3	.4876	
4	.1242	
5	.3796	
6	.3778	
7	.0846	
8	.4232	
	$\alpha = .6648$	

Subescala "Yo emocionalmente soy"		
Reactivos	r	
1	.3085	
2	.0457	
3	.2978	
4	.1051	
5	.1861	
6	.0851	
7	.3063	
8	.3494	
	$\alpha = .4504$	

TABLA 5 Intercorrelaciones de reactivos y coeficiente alfa de la subescala "Yo emocionalmente soy" depurada.

Reactivo	r
1	.2383
3	.4090
7	.3666
8	.3720
	$\alpha = .5567$

TABLA 6. Intercorrelaciones de reactivos y coeficiente alfa de la subescala "Yo como hijo soy" depurada.

Reactivos	r
1	.5971
2	.6242
3	.5462
5	.3533
6	.3895
8	.4066
	$\alpha = .7336$

Una vez establecida la confiabilidad de ambas escalas, se realizó una serie de análisis de varianza con los datos, tomando como variables independientes el tipo de familia y el sexo, la edad (como covariable), y como variables dependientes los puntajes obtenidos en los reactivos "Fuerte-Débil", "Flaco-Gordo", "Alto-Bajo", "Guapo-Feo", "Chico-Grande", "Activo-Inactivo", "Enfermo-Sano, los puntajes obtenidos en las subescalas "Yo como estudiante", "Yo con mis amigos", "Yo emocionalmente soy", "Yo moralmente soy", "Yo como hijo soy" así como los puntajes obtenidos en las subescalas "Percepción de la dificultad" y "Toma de decisiones".

A continuación se presentan los resultados estadísticos para la investigación de las hipótesis planteadas en el presente estudio.

1.- La primera hipótesis, "Los niños con familias intactas presentarán puntuaciones más altas en comparación con los niños de padres divorciados con respecto al área física de su autoconcepto" se investigó analizando individualmente los reactivos que integran el área física. Solo en dos de los reactivos se encontraron diferencias significativas.

a) En cuanto al reactivo Alto-Bajo, los resultados no arrojaron diferencias significativas entre niños con padres divorciados y niños con familias intactas. Sin embargo, los resultados de interacción entre las variables "tipo de familia" y "sexo",

muestran que hubo interacción entre las dos primeras, $F(1,119)=4.348$, $p \leq .039$. El grupo con la media significativamente más alta fue el de los niños (hombres) con padres divorciados ($M=3.70$).

b) La variable tipo de familia, tuvo efectos significativos en el reactivo "Chico-Grande" $F(1,119)=9.563$, $p \leq .002$, sin embargo se rechaza la hipótesis de investigación, ya que el grupo de niños con padres divorciados obtuvo la media más alta ($M=3.57$) en relación a los niños con familias intactas ($M=2.98$).

2.- En relación a la hipótesis No. 7: "Habrá diferencias significativas en cada una de las áreas del autoconcepto mencionadas debido al sexo de los niños", ésta fue comprobada de manera parcial, ya que se encontraron diferencias significativas entre hombres ($M=3.85$) y mujeres ($M=3.27$), para la variable "Fuerte-Débil", $F(1,119)=16.431$, $p \leq .000$.

Asimismo, los resultados arrojaron diferencias significativas entre hombres ($M=3.80$) y mujeres ($M=3.32$), para el reactivo "Guapo-Peo", $F(1,119)=10.328$, $p \leq .002$.

Por último, se encontraron diferencias significativas entre hombres ($M=4.63$) y mujeres ($M=4.35$), para el reactivo "Activo-Inactivo", $F(1,119)=4.902$, $p \leq .029$.

Se rechazan todas las hipótesis de investigación restantes, ya que los resultados no arrojaron diferencias significativas entre las variables correspondientes.

7 DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Como se puede apreciar en el capítulo anterior, se encontraron diferencias significativas en cuanto al aspecto de estatura (Alto-Bajo) en el área física del autoconcepto, debido a la interacción del sexo y el tipo de familia. De tal manera, los niños varones con padres divorciados se describieron a sí mismos como más altos en comparación con el resto de los niños estudiados. Este resultado parece contradecir de manera parcial la hipótesis no. 1 planteada en la presente investigación, ya que se esperaba que los niños de ambos sexos con familias divorciadas presentaran puntuaciones bajas en dicho aspecto del autoconcepto físico. La bibliografía revisada no reporta resultados que apoyen los aquí mencionados, sin embargo se podría pensar en varias alternativas de interpretación. Por una parte es posible que los niños varones con padres divorciados, no estén presentando una autoestima genuina, y que por el contrario, estén reportando una autoestima defensiva, evitando así, admitir que se rechazan a sí mismos, comportándose como si tuvieran una alta autoestima (Cohen, 1959; citado por Wylie, 1974; Gergen, 1971 y Coopersmith, 1967; citado por La Rosa, 1986). De esta manera, estos niños al describirse como más altos que el resto de los niños, podrían estar rechazando descripciones y sentimientos negativos de sí mismos, provocados por el divorcio de los padres.

Más aún, se ha encontrado que los niños varones de

5o. y 6o. año de primaria, parecen dar mayor importancia al aspecto físico de su autoconcepto, mientras que las niñas se preocupan más por ser aceptadas a nivel social (Nottleman, 1987; Andrade Palos y Pick de Weiss, 1986). De esta manera los niños varones al competir con sus compañeros de su misma edad en relación con sus capacidades y características físicas, pueden dar mayor importancia a la estatura relacionándola con potencia física, dominio o poder sobre otros niños menos altos, e inclusive, con liderazgo. Así, pueden considerar que el niño más alto es el fuerte, el que puede dominar o proteger a otros. Podría pensarse entonces, que si estos niños con padres divorciados están presentando una autoestima defensiva con respecto a la estatura, pueden estar compensando la impotencia y el abandono que les produce el rompimiento familiar (Wallerstein y Kelly, 1980) adoptando esta característica física como suya, sintiéndose más altos que el resto del grupo como una manera de intentar dominar la situación y posiblemente negando una necesidad de protección proporcionada por una familia intacta.

Por otra parte se ha visto que la calidad de la relación de los niños varones (entre 12 y 18 años) con el padre ausente es más importante en comparación a las niñas, para un buen ajuste posterior al divorcio (Wallerstein y Kelly, 1980; Wallerstein, 1984). Al respecto, los niños varones del presente estudio se encuentran bajo la custodia materna, por lo que ante la ausencia del padre, pueden estar intentando compensar o negar la sensación

de abandono, impotencia, enojo y necesidad de protección por parte del último, percibiéndose a sí mismos como más altos, fuertes, no necesitando así de protección. Por el contrario, las niñas con padres divorciados que permanecen con sus madres, parecen sufrir menos estrés en relación a la separación, por lo que es posible que estas niñas no estén necesitando de una autoestima defensiva en este aspecto del área física.

Cabe mencionar que en este caso se hace referencia a los resultados proporcionados por un solo diferencial semántico, lo cual no da una medida confiable de la autoestima física de los niños. Este diferencial únicamente habla de la estatura que los niños creen tener, obteniéndose una pequeña porción de lo que sería el autoconcepto físico de los mismos.

En cuanto al aspecto físico relacionado con la edad que los niños creen aparentar, es decir, la edad que creen que representan por su apariencia física (no en cuanto a años de edad) en comparación con sus compañeros y amigos (Chico-Grande), se encontraron diferencias significativas, en relación a la variable tipo de familia. Los niños con padres divorciados de ambos sexos, se describieron a sí mismos como más grandes en relación con los otros niños de familias intactas. Esto contradice parcialmente la expectativa inicial, ya que por la hipótesis planteada se esperaba que los niños con familias intactas obtuvieran una mayor puntuación en el área física del

autoconcepto. Nuevamente se hace necesario marcar que se está hablando de una pequeña porción del aspecto físico por tratarse de un solo diferencial (Chico-Grande).

La interpretación de este resultado puede ser que, ante el divorcio, los niños se enfrentan a una reorganización total de la familia original, decisiones sobre el cuidado de estos mismos, distribución de tareas del hogar, disciplina, responsabilidades y horarios de visita del padre ausente. Por ello los niños deben moverse de manera más rápida, más allá de lo que son capaces de hacer con el fin de adaptarse a la nueva situación con uno de sus padres (Wallerstein, 1987). De esta manera, los niños con padres divorciados pueden estar proyectando esta necesidad de madurar más rápido que los niños con familias intactas, a una parte del área física de su autoconcepto, específicamente percibiéndose a sí mismos como más grandes en relación a sus compañeros.

No obstante lo anterior, se hace necesario señalar que al realizar la aplicación de los cuestionarios utilizados en la presente investigación, la mayor parte de los niños mostró una gran confusión en relación a los diferenciales semánticos Alto-Bajo y Chico-Grande, ya que los consideraban como iguales, o como características muy parecidas. Al parecer, falta claridad conceptual con respecto a estos dos diferenciales por lo que no se pueden considerar como concluyentes los resultados aquí

presentados. Aunado a lo anterior, no existen bases para poder afirmar que la sola descripción de la estatura y de la edad que los niños representan por su aspecto físico, proporcione una medida confiable de autoestima física, en primer lugar, porque no se tiene una escala completa del área física con un coeficiente de confiabilidad alfa adecuado y, en segundo lugar, porque la descripción de estos dos aspectos parece estar hablando del autoconcepto de manera general, no quedando claro el aspecto valorativo y emotivo de la autoestima. En relación a este último punto, cabe mencionar que el juicio valorativo de estos aspectos del autoconcepto (estatura y edad que el niño representa) no se encuentra bien definido. Los adjetivos alto y grande están siendo considerados como características positivas y deseadas por los niños, sin embargo sabemos que el medio ambiente (sociedad, familia, nivel socioeconómico, etc.) determina en gran medida el valor que le daremos a ciertas características físicas (Gergen, 1971) por lo que es posible que, por ejemplo en nuestra cultura mexicana, una altura exagerada pudiera ser considerada como indeseable por algunos niños o niñas. En el caso de los diferenciales semánticos, Guapo-Feo y Enfermo-Sano, esta evaluación es mucho más clara, ya que por lo general lo deseable es ser muy guapo y muy sano en contraposición con ser muy feo o estar muy enfermo. Es posible que en relación a la estatura, la edad que el niño representa, o el peso, la evaluación adecuada sea un punto intermedio, ni muy alto ni muy bajo, ni muy chico ni muy grande y ni muy gordo ni muy delgado.

En cuanto a la variable tipo de familia y las variables de peso, salud, fuerza, atractivo físico y actividad del área física del autoconcepto, así como las variables relacionadas con cómo se ve el niño a sí mismo como estudiante, como hijo, como amigo, en su área moral y emocional, no se encontraron diferencias significativas, con lo cual se rechazaron las hipótesis que planteaban que los niños con padres divorciados presentarían puntuaciones menores en relación a las puntuaciones presentadas por niños con familias intactas para las áreas de autoconcepto ya mencionadas.

Estos resultados concuerdan con aquellos reportados por Warren, Ilgen, Bourgondien, Konane, Grew y Amara (1986); Hoffmann y Zippco (1986) que no encontraron diferencias significativas en la autoestima de los niños con familias intactas en comparación con niños con familias divorciadas. En relación a estos resultados, se podría pensar en diversas alternativas de interpretación. En primer término, estos resultados sugieren que el divorcio no afecta la autoestima de los niños en dichas áreas (Hoffmann y Zippco, 1986). Herzog y Sudia (1971, citados por Raschke y Raschke, 1979) apoyan esta suposición, ya que al hacer una revisión de la literatura, abarcando 20 años, no encontraron evidencia de que la estructura familiar por sí misma afecte el ajuste general del niño. Del mismo modo, Burchinal (1964, citado por Raschke y Raschke, 1979) tampoco encontró efectos adversos en

adolescentes pertenecientes a familias con un solo padre. Raschke y Raschke (1979) por su parte, encontraron que no es la estructura familiar la que afecta la autoestima de los niños posterior al divorcio, sino el conflicto resultante de la separación. A su vez, Parish (1980) encontró que a mayor felicidad percibida dentro de la familia, mejor el ajuste y concepto de sí mismo de los miembros de la misma y viceversa. Asimismo, Warren, Ilgen, Van Bourgondien, Konane, Grew y Amara (1986) realizaron un estudio en el cual compararon las calificaciones obtenidas por niños con padres divorciados en autoestima, ajuste escolar, conducta escolar, ansiedad y ambiente familiar, con las normas de grupos referenciales ya preestablecidas, no encontrando diferencias significativas, por lo cual los autores concluyen que los niños con padres divorciados no funcionan fuera de los límites normales.

Estos resultados reportados, así como los resultados obtenidos en la presente investigación ofrecen una visión más optimista en relación al divorcio en comparación con las suposiciones trágicas tanto científicas como populares en relación al mismo. El hecho de pensar que el divorcio no causa los daños que se esperaban, ofrece una alternativa menos dolorosa para aquellos padres que deciden separarse, ya que en ocasiones esta decisión se acompaña de sentimientos de culpa por los efectos adversos que dicha separación pudiera causar en sus hijos.

En relación a lo anterior, Stair (1972, citado por Duffy, 1981) señala que el hecho de que los miembros de la familia no vivan bajo el mismo techo, no impide el crecimiento de los mismos ya que inclusive, pueden darse relaciones más cálidas y cercanas por ser relaciones menos obligadas. Kannyo, Cunningham y Kurdeck (1983) por su parte señalan que el divorcio puede dar lugar a crecimiento psicológico y no necesariamente provocar un impacto negativo (Fine, 1987).

Guidubaldi y Perry (1984), encontraron que los niños con padres divorciados presentaban un ajuste social y emocional menor en comparación con los niños con familias intactas porque su nivel socioeconómico disminuía. Esto sugiere una segunda alternativa de explicación para estos resultados. En la presente investigación, los niños estudiados asisten a escuelas de una zona de la Ciudad de México donde predomina el nivel socioeconómico medio alto, por lo que podría considerarse que las familias divorciadas de estos niños no han sufrido bajas considerables en su economía. Esto podría sugerir que los niños con padres divorciados de el presente estudio, al no sufrir bajas económicas no muestran entonces un ajuste menor a nivel social y emocional. Por lo tanto se ven a sí mismos en dichas áreas de manera parecida a aquellos niños con familias intactas. Peterson, Leigh y Day (1984), sugieren que las madres de las familias pertenecientes a un nivel socioeconómico alto, al tener un nivel de educación más alto, pueden ser más flexibles en

relación al divorcio. De esta manera definen la crisis con menos severidad afectando en menor grado el ajuste general de los niños después de la separación. Lo anterior puede estar sucediendo con los niños de la presente muestra.

Existe una tercera hipótesis explicativa para estos resultados, señalada también por Hoffmann y Zippco (1986). Esta hipótesis se refiere a que posiblemente los efectos más severos provocados por el divorcio, ya se habían disipado en el momento de la aplicación del instrumento de autoestima, ya que no se tomó en cuenta el tiempo transcurrido desde la ruptura.

Según Wallerstein y Kelly (1980) los efectos más severos provocados por el divorcio se dan durante el primer año posterior a la separación, disminuyendo posteriormente con el transcurso del tiempo. No obstante lo anterior, Wallerstein (1983, 1984, 1987) reporta que muchos niños continúan presentando síntomas adversos al paso del tiempo. De esta manera, Wallerstein (1984, 1987) señala que 10 años después del divorcio, muchos jóvenes continúan presentando memorias desagradables, fantasías de abandono, enojo, depresión y un pobre ajuste que se relaciona con baja autoestima.

Asimismo, Wallerstein (1984, 1987) y Warren, Ilgen, Van Bourgondien Konane, Grew y Amara (1986) señalan que la edad de los niños al tiempo del divorcio, determina el ajuste posterior

de los mismos de manera importante. Así, los niños chicos al momento del divorcio, se ven menos preocupados conscientemente en relación a sus compañeros mayores, 10 años después del divorcio. Cabe señalar que es posible que el no controlar dicha variable, afectara los resultados aquí presentados; sin embargo, al igual que en el caso de la variable tiempo transcurrido desde la ruptura, la edad de los niños al tiempo del divorcio no pudo ser controlada ya que las escuelas no lo permitieron por razones de tipo ético.

Es posible que la variable tipo de familia por sí sola no afecte la autoestima de los niños, ya que la bibliografía revisada menciona diferentes variables que pueden provocar que la autoestima de los niños con padres divorciados se vea deteriorada, además de la edad de los niños y el tiempo transcurrido desde el divorcio, ya mencionadas con anterioridad. Al respecto, se ha señalado que la calidad total de vida posterior al divorcio, incluyendo un ambiente rico y gratificante emocionalmente, permiten un buen ajuste en el niño (Wallerstein, 1983). Aunado a lo anterior, se ha mencionado que un divorcio sin éxito, en el cual no mejoran las condiciones de vida y las relaciones familiares en general, llevan a una baja autoestima en los niños y en los cónyuges acompañada por depresión y sentimientos de privación, soledad, enojo y continua angustia, que puede durar por años (Wallerstein y Kelly, 1980). El ajuste de los niños se verá afectado si se les proporciona poco apoyo o

no son informados adecuadamente en relación a la nueva situación de divorcio, obligándolos en ocasiones a aliarse con uno de los padres o con ambos en contra del otro (Wallerstein y Kelly, 1980). Otra variable que puede afectar el ajuste de los niños es el hecho de sentirse rechazados o abandonados por el padre ausente. Se ha encontrado que la calidad de la relación entre los primeros y este último, se encuentra directamente relacionado con el buen ajuste de los niños (Wallerstein, 1987; Battle, 1987).

Asimismo, otro aspecto importante a considerar es la relación con la madre (padre custodial) ya que se ha visto que la percepción de ésta de su propio yo y su percepción de las relaciones familiares, predicen el concepto de sí mismo del niño, su percepción de la conducta de los padres y su percepción de las relaciones familiares. De esta manera, a mayor autoestima, de la madre, se espera mayor autoestima en el niño (Kannoy, Cunningham y While, 1984). Aunado a lo anterior, Peterson, Leigh y Day (1984) encontraron que si la madre se encuentra presionada por nuevas tensiones al momento del divorcio, su relación con los hijos se verá deteriorada al igual que el ajuste de los mismos. Si para los niños de la presente investigación, ya hubiera pasado algún tiempo después del divorcio, probablemente la madre ya se encontraría libre de presiones por lo que al no encontrarse tensionada, mantendría una buena relación con sus hijos, justificándose así el que los niños presenten una autoestima adecuada, similar a la de los niños con familias intactas. Sin

embargo, se carece de los datos necesarios para poder confirmar dicha suposición.

Por otra parte, se ha mencionado como variable importante en el buen ajuste de los niños, el continuar manteniendo relaciones con la familia extensa ya que éstas proporcionan apoyo al niño y le ayudan a cubrir sus necesidades emocionales ante la crisis (Duffy, 1981; Warren, Ilgen, Van Bourgondien, Konane, Grew y Amara, 1986). Asimismo, Duffy (1981) señala también que la actitud de los nuevos cónyuges en los segundos matrimonios, después del divorcio puede afectar la adaptación de los niños si hay estrés entre el padrastro o madrastra y estos últimos.

En relación a la cognición de los niños, sería importante tomar en cuenta el tipo de evaluaciones que los niños realicen en relación al divorcio, ya que al parecer entre más adaptativas sean dichas evaluaciones, mejor será el ajuste de los niños posterior al ruptura (Krantz, Clark, Pruyn y Usher, 1985).

No obstante lo anterior, se hace necesario señalar que Pett (1982) encontró que el sexo, la edad, el orden de nacimiento y el tiempo transcurrido desde el divorcio no son variables significativas en la determinación del ajuste social del niño. Por lo tanto, se requiere de mayor investigación en relación a las variables mencionadas y su efecto sobre el ajuste del niño y su autoestima posterior al divorcio de sus padres.

Con respecto a la hipótesis en la cual se esperaba que se dieran diferencias significativas en cada una de las áreas de autoconcepto mencionadas debido al sexo de los niños, se encontraron diferencias significativas para los aspectos de fuerza (Fuerte-Débil), atractivo físico (Guapo-Feo) y actividad (Activo-Inactivo) del autoconcepto físico. De esta manera, los niños varones se describieron a sí mismos como más guapos, más fuertes y más activos que las niñas. Estos resultados concuerdan con aquellos reportados por Nottleman (1987) ya que él señala que para los niños varones de 5o., 6o. y 7o. año de primaria, es más importante la autoestima relacionada con la competencia cognitiva, física y social, mientras que para las niñas es más importante la autoestima relacionada con la competencia social dando gran importancia a la amistad. Según Kawash (1982) las niñas buscan aceptación social mientras que los niños buscan asegurar su independencia. Es posible que los niños varones de la presente investigación busquen su independencia adoptando características físicas altamente valoradas por las personas de su edad como son la fuerza física, la actividad y el atractivo físico. Por su parte las niñas al estar más interesadas por ser aceptadas socialmente por sus compañeros, a nivel de amistad, no se interesan por características como la fuerza, la actividad y el atractivo físico, siendo además las dos primeras consideradas a nivel popular como características típicamente masculinas. Andrade Palos y Pick de Weiss (1986), también reportan que los

niños varones parecen preocuparse más por los aspectos físicos del autoconcepto en comparación con las niñas, lo cual confirma los resultados obtenidos en la presente investigación. Nuevamente se deben tomar con reserva dichas sugerencias ya que estos resultados están proporcionados por diferenciales semánticos individuales, y no por una escala completa de autoconcepto físico, lo que nos hace dudar en relación a la confiabilidad de los mismos.

En cuanto al resto de las áreas de autoconcepto estudiadas en la presente investigación (cómo se ven los niños a sí mismos como estudiantes, como amigos, en su área emocional, en su área moral y como hijos) no se encontraron diferencias significativas debidas al sexo. Al respecto no se encontraron referencias bibliográficas que confirmen estos resultados. Incluso, Kawash (1982) reporta que en su investigación, los niños varones presentaron puntuaciones de autoestima superiores a las puntuaciones presentadas por las niñas. Es posible que esta discrepancia de resultados se deba a que dicha investigación hablan de una autoestima global, como un constructo único, mientras que el instrumento aquí empleado divide el autoconcepto en diferentes aspectos. Según los autores de la escala aquí empleada, dichos aspectos no se pueden juntar en uno solo para dar una medida global de la autoestima o del autoconcepto, ya que por ejemplo un niño puede tener un adecuado autoconcepto en su área física y sin embargo tener un concepto negativo de sí mismo

en relación a como se ve como estudiante. De esta manera, al no utilizar en la presente investigación el mismo instrumento o alguno similar al empleado por Kawash (1982), se hace difícil la comparación de los resultados de las dos investigaciones porque al parecer se están midiendo variables diferentes en cada una de ellas.

Al analizar estos últimos resultados se podría pensar de manera general que no hay diferencias significativas por lo menos para esta muestra en particular, en las diferentes áreas del autoconcepto debidas al sexo de los niños. Sin embargo, se requiere de mayor investigación al respecto, en diversas muestras con diferentes características, para llegar a una conclusión más certera.

Nottleman (1987) por su parte, al estudiar la autoestima de los niños, encontró en su investigación (ya mencionada con anterioridad) que de manera particular, los niños varones de 5o., 6o. y 7o. año parecen valorar más la competencia con otros niños y la ejecución escolar, mientras que las niñas valoran más la amistad. El no haber encontrado estos resultados en la presente investigación puede deberse a que los niños varones al encontrarse en la escuela primaria aún no sienten la presión de tener que mantener un adecuado rendimiento académico, ya que todavía no tienen la visión clara de que ellos serán los padres proveedores del sustento en su edad adulta. Dicha presión se da

al llegar a la universidad o poco antes de ésto (Good y Brophy, 1983). De esta manera los niños varones se ven poco interesados en cuanto a como son como estudiantes, presentando puntuaciones similares a las de las niñas, que por lo general presentan un mejor rendimiento académico en comparación con los anteriores (Good y Brophy, 1983). Cabe mencionar que la medida de rendimiento académico es diferente a cómo se valoran a sí mismos los niños por su ejecución como estudiantes. Es posible que un niño considere que tener un promedio escolar de 7 sea lo adecuado, si por ejemplo en sus hogares ésto es lo mínimo que se les exige, valorándose positivamente por ello. Por otra parte es posible que una niña con un promedio de 9 se considere como una alumna regular por no obtener un promedio perfecto de 10. Por lo anterior se hace necesario el precisar si estos niños varones, independientemente de si se interesan por estudiar o no, se dan un valor por ello, y si este valor es positivo o negativo.

El hecho de no haber encontrado diferencias significativas en las siguientes áreas del autoconcepto, cómo se ve el niño a sí mismo como estudiante, como amigo, como hijo, en su área emocional y en su área moral, debido al sexo y/o al tipo de familia de los niños, puede deberse a la naturaleza del instrumento de medición. El instrumento aquí empleado ofrece diferenciales semánticos que permiten apreciar una clara descripción del niño sobre sí mismo en diferentes áreas, sin embargo no proporciona la parte valorativa y afectiva que el

niño da al poseer alguna característica en especial, es decir la autoestima. Al parecer, un niño puede calificarse como muy responsable o como muy irresponsable, con lo cual se haría referencia a el autoconcepto del niño (cómo se ve a sí mismo como estudiante) más no se estaría midiendo qué tanto se aprecia por ser muy responsable o por no serlo, lo que incluye la connotación evaluativa y afectiva de la autoestima. De esta manera, el niño puede verse a sí mismo como muy responsable como estudiante, y sin embargo sentirse mal por ello, evaluando ésto como un aspecto negativo, al ser rechazado por sus compañeros por ser el estudioso del salón.

En la presente investigación se utilizó el autoconcepto como sinónimo de autoestima, por considerarse que el primero abarca a la segunda, tal y como se ha hecho en otras investigaciones ya mencionadas con anterioridad. Sin embargo, en base a lo anteriormente expuesto, se puede concluir que para investigar a la autoestima se requiere de un cuestionario que incluya la parte afectiva y evaluativa del autoconcepto, ya que de lo contrario se está midiendo algo diferente (como se ve a sí misma la persona, es decir su autoconcepto). Así, se hace necesario el separar la autoestima del constructo general del autoconcepto para su investigación.

Por otra parte, es posible que un niño se califique con un

adjetivo positivo porque la sociedad o el medio que lo rodea considera que es bueno o adecuado poseer dicha característica y sin embargo estar consciente de que ésta no le pertenece. Así, puede decir que como hijo es obediente porque la sociedad dice que es lo correcto y sin embargo, él mismo puede no considerarse como tal, tratando sólo de dar una buena impresión, evaluándose incluso de manera negativa. De esta forma, no se puede saber hasta qué punto un alto puntaje en cualquier área de autoconcepto medida, nos está dando realmente una medida de autoestima.

Aunado a lo anterior, el hecho de pedir al niño que se califique de acuerdo a dos adjetivos opuestos, puede estarlos forzando a situarse entre dos extremos sesgando las respuestas dadas por los mismos, llevándolos inclusive a calificarse en un punto intermedio para evitar calificarse de manera radical, ya sea de un lado o de otro.

Otro punto importante, se refiere al hecho de que los niños de la muestra utilizada en este estudio, se encuentran entre los 10 y los 13 años de edad, por lo cual se encuentran en la etapa de transición entre el manejo de operaciones concretas (el niño se basa en la experiencia directa y concreta, para contar con apoyos que faciliten el pensamiento y el razonamiento lógico) y el manejo de operaciones formales (capacidad de abstraer, capacidad de pensar en términos simbólicos y entender el contenido sin necesidad de recurrir a objetos físicos) (Good y

Brophy, 1983). Tal vez, al encontrarse en esta etapa de transición algunos niños no habían alcanzado el nivel de maduración necesario en el momento de la aplicación, para poder comprender el contenido abstracto de algunas de las palabras utilizadas en el cuestionario empleado. De acuerdo a la experiencia personal del investigador, en el momento de la aplicación del instrumento utilizado, muchos de los niños que lo contestaron, no comprendían particularmente el significado de las siguientes frases: "Yo emocionalmente soy" y "Yo moralmente soy". Este inconveniente puede haber afectado los resultados aquí presentados.

En relación a la variable Locus de Control, las hipótesis planteadas no pudieron ser comprobadas, ya que el instrumento de medición tuvo que ser modificado, quedando constituido por dos factores diferentes a las subescalas originales. De esta manera, se crearon nuevas hipótesis ya que en relación al factor Percepción de la Dificultad, el cual describe la capacidad que el niño cree tener para controlar situaciones en la vida con base en la percepción que tiene de la dificultad que estas le ofrecen, se esperaba que los niños con familias intactas presentaran puntuaciones más altas que los niños con padres divorciados. Asimismo, en relación al factor Toma de Decisiones, que se refiere a situaciones en las cuales los niños se sienten capaces de modificar su ambiente al tomar decisiones por sí mismos, se esperaba que los niños con familias intactas presentaran

puntuaciones más altas en comparación con los niños con padres divorciados. Ninguna de las dos hipótesis pudo ser comprobada, ya que no se encontraron diferencias significativas debidas al tipo de familia en las dos dimensiones de Locus de Control mencionadas.

Estos resultados concuerdan con aquellos obtenidos por Heiline y Feig (1980) y Hetherington (1972) quienes no encontraron diferencias significativas entre individuos de familias intactas, divorciadas o con pérdida del padre por muerte (Parish y Copeland, 1980). Parish y Copeland (1980), tampoco encontraron diferencias significativas al respecto, al estudiar el Locus de Control relacionado con el tipo de familia en estudiantes universitarios.

Aunque estas investigaciones apoyan los resultados obtenidos en la presente investigación, no se puede afirmar de manera definitiva que el tipo de familia, específicamente que el divorcio, no influye en el tipo de orientación de los niños. En primer lugar, las investigaciones aquí referidas, fueron realizadas en adultos y en jóvenes universitarios, más no en niños como en el caso del presente estudio, siendo difícil la comparación por la diferencia de edades en las diversas muestras de sujetos empleadas. En segundo lugar, la comparación se dificulta porque en dichas investigaciones se mencionan resultados unidimensionales (ya sea Locus de Control Interno o

Locus de Control Externo), a diferencia de los resultados proporcionados por la presente investigación obtenidos por medio de una escala multidimensional.

Cabe mencionar que las investigaciones sobre el efecto del tipo de familia en el Locus de Control realizadas en niños, reportan un mayor grado de internalidad para los niños con familias intactas (Wiehe, 1984; Parish y Boyd, 1983). Mientras que sólo una investigación reporta mayor internalidad para niños con familias divorciadas (Kalter, Alpern, Spence y Plunkett, 1984). Al respecto, dichas investigaciones se refieren al Locus de Control como un constructo unidimensional. Ante estos resultados y los obtenidos en la presente investigación, se hace necesario el realizar otras investigaciones con instrumentos multidimensionales iguales o parecidos al aquí empleado, para poder establecer una adecuada comparación.

El hecho de no haber encontrado diferencias significativas en el tipo de orientación adoptada por los niños como consecuencia del tipo de familia, puede deberse entonces a diversos factores. En primer término a que el divorcio no afecta la percepción de control en los niños en relación a la "Toma de decisiones" y la "Percepción de la dificultad", ante diferentes situaciones, tal y como acaba de ser expuesto. En segundo lugar, estos resultados pueden deberse a que existen diferentes variables no controladas en la presente investigación que se

combinan para dar el tipo de orientación en los niños, además del divorcio por sí solo. De esta manera se ha visto que la calidad de la relación entre cada uno de los padres e hijos, así como las prácticas de enseñanza de los primeros hacia los segundos, determinan el tipo de orientación de los niños (revisiones realizadas por Pineda, 1987 y Joe, 1971; Hegland y Galejs, 1983). Aunado a lo anterior, se ha señalado que los reforzamientos proporcionados por los padres determinan el Locus de Control de los niños (Galejs, Hegland y King, 1986). Se puede concluir entonces que el tipo de relación existente entre padres e hijos, después del divorcio, es clave importante en el establecimiento de cualquier tipo de orientación. De esta manera, se ha visto que las madres al quedarse a cargo de la custodia del niño, y al salir a trabajar, tienden a delegar responsabilidades, especialmente relacionadas con los quehaceres domésticos y el cuidado de hermanos menores a los niños mayores (Wallerstein y Kelly, 1980). Es posible que estos niños, al tener bajo su cargo tal responsabilidad, adquieran una percepción de mayor control sobre las situaciones ante las cuales tienen que tomar decisiones por sí mismos y sobre situaciones que tienen que manejar a pesar de la dificultad que impliquen. Esta percepción de mayor control puede a su vez, compensar la dosis masiva de infortunios y fatalidades que pudieran implicar el divorcio y la ausencia del padre no encargado de la custodia, ya mencionada con anterioridad. Así, ésto pudiera estar dando lugar a la falta de diferencias significativas entre niños con padres divorciados y

niños con familias intactas en relación a tipo de orientación.

Otra variable importante que no fue considerada en la presente investigación es la posible influencia de agentes sociales de prestigio, tales como maestros, amigos o familiares queridos, en el tipo de orientación adoptada por los niños (Rotter, 1966; Joe, 1971; Ritchie y Phares, 1961, citados en Pineda, 1987).

Más aún, se ha encontrado que el nivel socioeconómico, la raza y los grupos minoritarios, desarrollan expectativas de control externo (Lefcourt y Ladwig, 1966, citados por Pineda, 1987; Battle y Rotter, 1963; Franklin, 1970, citados por Rotter, 1966). Los niños del presente estudio, asisten a escuelas particulares donde predomina un nivel socioeconómico medio-alto. Puede ser que los niños con padres divorciados aquí estudiados, al tener las mismas oportunidades y aparentemente, los mismos recursos que sus compañeros de familias intactas, no desarrollen orientaciones más externas en comparación con estos últimos. No obstante lo anterior, cabe señalar la importancia de realizar investigaciones más controladas en relación al nivel socioeconómico de los niños, ya que no se puede garantizar que los niños con padres divorciados aquí estudiados, se encuentran en óptimas condiciones económicas. Es posible que el padre pague la educación del niño, pero al mismo tiempo en casa pueden estar teniendo limitaciones marcadas a nivel económico, en

comparación con el resto de sus compañeros.

Otro factor importante es la edad como variable que parece influir en el tipo de Locus de Control adoptado por los niños. Así, diversos autores señalan un cambio de externalidad a internalidad a lo largo de la vida (Lao, 1974, citado por Pineda, 1987; Lefcourt, 1976, citado por Sherman, 1984; Bialer, 1961; Crandall, 1965, citado por Sherman, 1984 y Ferrer y Krantz, 1987). Sherman (1984) encontró por su parte, una tendencia hacia la internalidad conforme aumentaba la edad en los niños, hasta llegar a los trece años, edad en la que éstos se percatan de sus limitaciones, adoptando al parecer una mayor externalidad. Es posible que en el presente estudio, el rango de edades estudiado fuera muy pequeño (entre 10 y 13 años) por lo que no se pudieron apreciar diferencias dadas por ésta variable.

Díaz-Loving y Andrade Palos (1984) también señalan que el Locus de Control en los individuos, depende de las normas que rigen en la sociedad en la cual viven. Según Duffy (1981) el aumento marcado de divorcios pudiera estar dando lugar a que las personas adopten actitudes menos rígidas y más naturales en relación al divorcio. Así, las diferencias entre niños con padres divorciados y aquellos con familias intactas se hacen cada vez menos marcadas.

Aunado a lo anterior se hace necesario mencionar que es

difficil comparar los resultados proporcionados por investigaciones americanas, ya que existen diferencias socioculturales entre los ciudadanos americanos y mexicanos.

Un tercer factor que puede haber dado lugar a la falta de diferencias entre los grupos estudiados, en relación al tipo de orientación adoptado por los niños, es el instrumento utilizado. Como ya fue mencionado, la Escala de Locus de Control para niños mexicanos, habiendo sido modificada, debido a los bajos coeficientes de confiabilidad alfa obtenidos para cada una de las subescalas originales, dió lugar a la formación de dos factores. No obstante las modificaciones realizadas, los dos factores reportaron coeficientes de confiabilidad alfa bajos. Sin embargo, éstos fueron mayores en comparación con los coeficientes de confiabilidad alfa de las subescalas originales, por lo que se utilizaron estos dos factores en la presente investigación. Al respecto, la baja confiabilidad reportada por los dos factores, así como el escaso número de reactivos que los conforman, hacen dudar de la veracidad de los resultados aquí obtenidos. Ante ésto, se hace necesario reelaborar la escala, agregando reactivos a los factores actuales.

En cuanto a los resultados obtenidos respecto a la variable independiente sexo, se puede notar que los niños varones no difirieron respecto a las niñas, en ninguna de las variables dependientes, "Toma de decisiones" y "Percepción de la

dificultad". Estos resultados coinciden con aquellos reportados por Hegland y Galejs (1983), aunque estos investigadores no definen qué tipo de instrumento emplearon, es decir, no señalan si su instrumento es multidimensional o unidimensional, señalando únicamente que no encontraron diferencias por sexo en la orientación de los niños.

En contraste con los resultados anteriores, Ferrer y Krantz, (1987) así como Cooper, Burger y Good (1981), reportan que las niñas demuestran una orientación más externa que los niños varones, citando el esfuerzo, como causa del éxito.

Es posible que esta diferencia en los resultados reportados por estas investigaciones y los reportados en el presente estudio, se deban a diversas causas. En primer término, es posible que para esta muestra en particular no existan diferencias significativas entre niños varones y niñas en relación al tipo de orientación adoptado. En segundo lugar, se podría pensar que en esta edad (entre los 10 y 13 años) las niñas aún no se dan cuenta o no dan importancia a las desigualdades y limitaciones que la mujer enfrenta para desarrollarse profesionalmente, así como el posible rechazo del sexo masculino si se empeña en competir con él (Good y Broophy, 1983) por lo cual tienen una percepción de control en relación a la toma de decisiones, sintiéndose capaces de manejar situaciones aunque impliquen dificultad. Es posible que por esta razón las niñas de

la presente investigación presenten una percepción de control parecida a la de sus compañeros varones. Una última alternativa de explicación, que es posiblemente la más importante, se refiere a la baja confiabilidad reportada por el instrumento de medición, ya mencionada con anterioridad, que pudiera estar afectando los resultados aquí encontrados.

Por último, se hace necesario señalar que según Rotter (1966), lo mejor sería estudiar la variable sexo en combinación con otras variables de tipo social, que parecen ser más importantes que los aspectos biológicos en la determinación del tipo de orientación adoptado. Esto concuerda con la exposición anteriormente presentada, de los diferentes tipos de variables sociales que pueden influir en el Locus de Control de los niños (relación con padres, prácticas de entrenamiento de los padres, nivel socioeconómico, agentes sociales con prestigio, etc.)

7.1 LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.

La discusión presentada en el último capítulo lleva a la observación de ciertas limitaciones encontradas que deben ser tomadas en consideración para la realización de futuras investigaciones.

La primera limitación, la constituye la obtención de la muestra, ya que todos los sujetos fueron elegidos de tan sólo

tres escuelas de la misma zona y del mismo nivel socioeconómico de la Ciudad de México. Como fue expuesto con anterioridad, el nivel socioeconómico, parece influir en la autoestima y en el tipo de orientación presentado por los sujetos. De tal forma, sería recomendable que en trabajos posteriores, se utilizaran muestras de diferentes escuelas de distintas clases socioeconómicas.

Una segunda limitación, es la selección de las edades, ya que el rango utilizado fue muy pequeño. Es posible que esto último, impidiera el poder observar diferencias entre edades tanto para la autoestima como para el tipo de orientación adoptado por los sujetos. En la presente investigación no se seleccionó un rango mayor de edades, ya que los instrumentos empleados, fueron elaborados para niños de 5o. y 6o. año de primaria. Sería conveniente la creación de instrumentos adecuados para medir autoestima y Locus de Control en niños de diferentes edades.

Dos variables importantes no pudieron ser controladas en el presente estudio. Una se refiere a el tiempo transcurrido desde que se dió el divorcio, y la otra a la edad de los niños en el momento del mismo. Dichos datos fueron negados por los directivos de las escuelas en las cuales se realizó la aplicación de los instrumentos, ya que éstos consideraron que el preguntar dichos datos a los niños o a sus padres sería una falta de ética

profesional, ya que se estarían haciendo distinciones entre los alumnos. Probablemente una alternativa de solución sería el elaborar un cuestionario en el que se realizaran diversas preguntas sobre los datos generales de los padres, incluyendo el preguntar sobre el tipo de estructura familiar y en caso de divorcio, el tiempo transcurrido desde el mismo. Asimismo, se incluirían preguntas sobre algún otro tema, como por ejemplo, tipos de programas de televisión que la familia acostumbra observar. De esta manera, el cuestionario sería enviado a todos los padres de familia, evitando la distinción entre los niños de padres divorciados y familias intactas, argumentando, por ejemplo, que se está realizando una investigación sobre las preferencias televisivas en las familias mexicanas, aclarando que las cuestionarios son de tipo anónimo y que no se requieren nombres.

Los instrumentos de medición ofrecen otro tipo de limitaciones. Así, el cuestionario de autoconcepto aquí empleado, nos ofrece coeficientes de confiabilidad alfa adecuados para las subescalas que se refieren a cómo se ve el niño a sí mismo como hijo, como estudiante, como amigo, en su área emocional y en su área moral. Como fue expuesto en el apartado de conclusiones, dichas escalas son confiables pero en el caso de estar estudiando el autoconcepto del niño, es decir, cómo se ve el niño a sí mismo en diferente áreas. Pero, si se desea estudiar la parte afectiva y evaluativa del autoconcepto, es

decir la autoestima, sería conveniente la elaboración de reactivos que preguntaran de manera más directa cómo se siente el niño y cómo se valora a sí mismo por poseer alguna característica, por ejemplo, si el niño responde que es muy responsable como estudiante, se le puede preguntar, ¿Te gusta ser muy responsable como estudiante? y ¿Qué tanto te gusta? a lo cual podría responder si mucho, poco o nada, ofreciéndole estas alternativas de respuesta.

Otro punto importante a considerar sería el desarrollo cognoscitivo de los niños que contestan a los reactivos relacionados con el área moral y el área emocional, para evitar confusiones en las mismas, ya que éstas subescalas pueden ofrecer resultados no confiables.

La subescala física de la escala de Autoconcepto empleada, es otra limitación a considerar, ya que ésta no ofrece un coeficiente de confiabilidad alfa adecuado. Al respecto, se podrían elaborar reactivos parecidos a los que ya se tienen y posteriormente realizar un análisis factorial. De esta manera se comprobaría si se agrupan los reactivos por factores con un adecuado número de los primeros y con coeficientes de confiabilidad altos. Es necesario conservar dicha subescala, ya que como se explicó con anterioridad, esta área es una de las más importantes del autoconcepto.

Otra alternativa de solución con respecto a el instrumento de medición de autoestima, sería el utilizar el mismo cuestionario de autoconcepto, pero haciendo dos aplicaciones. En la primera aplicación se pediría al niño que lo contestara pensando en cómo le gustaría ser, para obtener su autoconcepto ideal. Posteriormente se le pediría al niño que lo contestara pensando en cómo es él en realidad, para así obtener su autoconcepto real. Más tarde, se realizaría una comparación entre las repuestas de ambas aplicaciones, para conocer qué tanto se estima y cómo se evalúa el niño por poseer ciertas características. De esta manera seguiríamos la fórmula proporcionada por Atcheley (1982):

$$\text{autoevaluación y autoestima} = \frac{\text{autoconcepto}}{\text{yo ideal}}$$

Sin embargo, nuevamente se enfrenta el problema de si realmente se gusta la persona o no y en qué grado, por el hecho de ser diferente a como le gustaría ser, o por tener un autoconcepto real semejante al ideal.

Coopersmith (1967, citado por La Rosa, 1986) desarrolló una escala para medir autoestima que según Crandall (1973) mide actitudes evaluativas en relación a sí mismo, en diversas áreas. Los reactivos que la constituyen son afirmaciones cortas como las siguientes. "Muchas veces deseo ser otra persona", "Muy fácilmente me doy por vencido", "Yo soy popular entre mis compañeros". A dichos reactivos los niños contestan: "Semejante a mí" o "No

semejante a mí". El contenido de los reactivos se refiere a los compañeros, padres, escuela y personas significativas. Coopersmith (1967) reporta un coeficiente de confiabilidad de .88 en un test-retest, después de cinco semanas, y .70 después de tres años con la escala original de 50 reactivos.

Una opción para futuras investigaciones podría ser la traducción al español de la escala de Coopersmith de Autoestima (1967 citado por La Rosa, 1986) y su adaptación para poder ser aplicada en niños mexicanos y estudiar la validez y confiabilidad de dicha prueba. De esta manera, en el caso de obtener una escala confiable y válida para poblaciones mexicanas, se podría aplicar a niños con familias intactas y con familias divorciadas.

En relación a la escala de Locus de Control utilizada, los dos factores que constituyen la escala depurada, ofrecen coeficientes alfa de confiabilidad muy bajos, probablemente por el pequeño número de reactivos que los conforman. Esta limitación impide considerar los resultados obtenidos como concluyentes, ya que su confiabilidad es dudosa. Convendría reelaborar los dos factores, creando reactivos parecidos a los ya existentes (para cada uno de dichos factores), con el fin de elevar la confiabilidad de los mismos.

Por último cabe mencionar que la presente revisión bibliográfica, así como los resultados obtenidos en el presente

estudio, ofrecen un amplio material para la realización de futuras investigaciones, siendo lo ideal, el estudio de las diversas variables que podrían afectar la autoestima y la orientación adoptada por los niños después del divorcio. Dichas variables a estudiar podrían ser, la relación entre el padre custodial y el niño, la relación entre el padre ausente y su hijo, el nivel socioeconómico, el ambiente familiar posterior a la ruptura familiar, el conflicto de lealtad en el niño, las relaciones con la familia extensa, las prácticas de enseñanza de los padres hacia los niños y las normas de la región donde viven los sujetos relacionadas con el divorcio, entre otras.

REFERENCIAS

Andrade-Palos, P. y Pick de Weiss, S. (1986). Una escala de Locus de control para niños mexicanos. La Psicología Social en México, Vol.1. Asociación Mexicana de Psicología Social. p.517-522.

Arkes, H.R. y Garske, J.P. (1982). Psychological Theories of Motivation. Monterey: Brooks/Cole, Publishing Company.

Atchley, R.C. (1982). The aging self. Psycotherapy: Theory, Research and Practice, Vol.19, No. 4. p. 388-396.

Battle, J. (1987). Relationship between self-esteem and depression among children. Psychological Reports, 60. p. 1187-1190.

Bean, J. A. y Lipka, R. P. (1980). Selfconcept and self-esteem. A construct differentiation. Child Study Journal, Vol.10, No. 1. p. 1-6.

Block, J.H., Block, J. y Gjerde, P. F. (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. Child Development, Vol. 57. p. 827-840.

Bonkowski, S. E., Boomhower, S. J. y Bequette, S. Q. (1985).

What you don't know can hurt you: Unexpressed fears and feelings of children from divorcing families. Journal of Divorce, Vol. 9(1). p. 33-45.

Chethik, M. (1986). Children and Divorce: The negative identification. Journal of Divorce, Vol. 10 (1-2). p. 121-138.

Cooper, H. M., Burger, J. M. y Good, T. L. (1981). Gender differences in the academic Locus of control beliefs of young children. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 40, No. 3. p. 562-572.

Díaz-Loving, R. y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de Locus de control para niños mexicanos. Revista Interamericana de Psicología, Vol. 18, Nos. 1 y 2. p. 21-33.

Duffy, M. (1981). Divorce and the dynamics of the family kinship system. Journal of Divorce, Vol. 5(1-2). p.3-18.

Felner, R.D., Farber, S.S., Ginter, M.D., Boike, M.F. y Cowen, E.L. (1980). Family stress and organization following parental divorce or death. Journal of Divorce, Vol. 4(2). p. 67-76.

Ferrer, M. y Krantz, M. (1987). Self-control, Locus of control and social status in children. Psychological Reports, 60. p. 355-358.

Fielstein, E., Klein, M.S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J. y Lietenberg, H. (1985). Self-esteem and casual attributions for success and failure in children. Cognitive Therapy and Research, Vol. 9, No. 4. p.381-398.

Fine, S. (1987). Children in divorce, custody and access situations: An update. Journal of Child Psychology, Vol. 28, No. 3. p. 361-364.

Galejs, I., Hegland, S. M. y King, A. (1986) Social Agents and the development of Locus of control in young children. The Journal of Genetic Psychology, 146(2). p. 181-187.

Gergen, K.J. (1971) The concept of self. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Good, T.L. y Brophy, J.E. (1983). Psicología Educativa. Mexico. Interamericana.

Guidubaldi, J. y Perry, J. D. (1984). Divorce socioeconomic status and children's cognitive-social competence at school entry. American Journal of Orthopsychiatry, 54(3). p. 459-468.

Hegland, S.M. y Galejs, I. (1983). Developmental aspects of Locus of control in pre-school children. The Journal of Genetic

Psychology, 143. p.229-239.

Hess, R. D. y Camara, K.A. (1979). Post-divorce family relationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. Journal of Social Issues, Vol. 35, No. 4, 1979. p. 79-96.

Hoffmann, R. y Zippco, D. (1986). Effects of divorce upon school self-esteem and achievement of 10-, 11-, and 12-year-old children. Perceptual and Motor Skills, 62. p. 397-398.

James, W. (1968) The Self. In Gordon, C. & Gergen, K. J. (Eds.) The self in social interaction, (Vol.1). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Joe, V.C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. Psychological Reports, Vol. 28. p. 619-640.

Kalter, N., Alpern, D., Spence, R. y Plunkett, J.W. (1984). Locus of control in children of divorce. Journal of Personality Assessment, Vol. 48(4). p. 410-414.

Kanoy, K.W., Cunningham, J.L., White, P. y Adams, S.J. (1984). Is family structure that critical? Family relationships of children with divorced and married parents. Journal of Divorce,

Vol. 8(2). p. 87-105.

Kantz, S.E., Clark, J., Pruyn, J.P. y Usher, M. (1985). Cognition and adjustment among children of separated or divorced parents. Cognitive Therapy and Research, Vol. 9, No. 1. p. 61-77.

Kawash, G.F. (1982). A structural analysis of self-esteem from pre-adolescence through young adulthood; Anxiety, and extraversion as agents in the development of self-esteem. Journal of Clinical Psychology, Vol. 38, No. 2. p. 301-311.

La Rosa, J. (1986). Escalas de Locus de control y autoconcepto; Construcción y validación. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Long, B.H. (1986). Parental discord vs family structure; Effects of divorce on the self-esteem of daughters. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 15, No.1. p. 19-27.

McFarland, J.L. (1984). The role of speech in self-development, self-concept and decentration. Communication Education, Vol. 33. p. 231-236.

Nottlemann, E.D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. Developmental Psychology, Vol. 23, No. 3. p. 441-458.

Parish, T.S. (1981). The relationship between years of father absence and Locus of control. The Journal of Genetic Psychology, 138. p. 301-302.

Parish, T.S. (1981). Young adult's evaluations of themselves and their parents as a function of family structure and disposition. Journal of youth and adolescence, Vol. 10, No. 2. p. 173-178.

Parish, T.S. y Boyd, D. (1983). Locus of control as related to family background and marital status. The Journal of Genetic Psychology, 143. p. 287-288.

Parish, T.S. y Copeland, T.F. (1980). Locus of control and father loss. The Journal of Genetic Psychology, 136. p. 147-148.

Peterson, G.W., Leigh, G.K. y Day, R.D. (1984). Family stress theory and the impact of divorce on children. Journal of Divorce, Vol. 7(3). p. 1-20.

Pett, M.G. (1982). Correlates of children's social adjustment following divorce. Journal of Divorce, Vol. 5(4). p. 15-23.

Pineda Anaya, L.E. (1987). Relación entre el Locus de control, el sexo, la edad y la escolaridad de la madre. Tesis profesional. Universidad Anahuac.

Raschke, H.J. y Raschke, V.J. (1979). Family conflict and children's self-concepts: A comparison of intact and single-parent families. Journal of Marriage and the Family, May. p. 367-374.

Rosenberg, M. y Guttman, J. (1985). Children of divorce and their intimate relationships. Abstracts Poster Presentations, ISSBD-Eight Biennial Meetings. p. 474-475.

Rotter, B.J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control or reinforcement. Psychological Monographs, Vol. 80(1), Whole No. 609. p. 1-28.

Sherman, L.W. (1984). Development of children's perceptions of internal Locus of control: A cross-sectional and longitudinal analysis. Journal of Personality, 52(4). p. 338-354.

Shiller, V.M. (1986). Loyalty conflicts and family relationships in latency age boys: A comparison of joint and maternal custody. Journal of Divorce, Vol. 9(4), 1986. p. 17-38.

Sirtzinger, R. (1986). Where is my daddy's house? Pre-school-age children of divorce and transitional phenomenon. A study. Journal of Divorce, 10(1-2). p. 139-151.

Stipek, D.J. y Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. Review of Educational Research, Vol. 51, No. 1. p. 101-137.

Unruh, D., Cronin, M. y Gilliam, J. E. (1987). Locus of control in normal and emotionally disturbed/behavior disordered children. Child Study Journal, Vol. 17, No. 1. p. 15-20.

Wallerstein, J.S. (1984). Children of Divorce: Preliminary report of a ten-year follow-up of young children. American Journal of Orthopsychiatry, 54(3). p. 444- 458.

Wallerstein, J.S. (1987). Children of Divorce: Report of a ten-year follow-up of early latency-age children. American Journal of Orthopsychiatry, 53(2). p. 199-211.

Wallerstein, J.S. (1983). Children of Divorce: The psychological tasks of the child. American Journal of Orthopsychiatry, 53(2). p. 230-243.

Wallerstein J.S. y Kelly, J.B. (1980). Surviving the breakup. New York: Basic Books.

Warren, N.J., Ilgen, E.R., Van Bourgondien, M. E., Konane, J.T., Grew, R.S. y Amara, I. A. (1986). Children of divorce: The question of clinically significant problems. Journal of Divorce,

10(1-2). p. 87-106.

Wiehe, V.R. (1984). Self-esteem, attitude toward parents and locus of control in children of divorced and non-divorced families. Journal of Social Service Research, Vol. 8(1). p. 17-28.

Wylie, R. (1974). The self concept. (Vol. 1). Lincoln: University of Nebraska Press.

APENDICE A

CUESTIONARIO

SEXO: _____ EDAD: _____

GRADO ESCOLAR: _____ ESCUELA: _____

INSTRUCCIONES: A continuación aparecen una serie de conceptos o frases, que se te pide que califiques de acuerdo a tu forma de pensar. En cada página se encuentra un concepto o frase diferente, debajo de la cual se encuentra una escala en la que debes evaluar el concepto o frase.

La escala contiene dos adjetivos opuestos separados por cinco espacios:

bueno _____, _____, _____, _____, _____ malo

Tú debes poner una cruz en el espacio que mejor expresa lo que tú piensas.

Si colocas la cruz (x) en A indica: muy bueno,

en B indica: poco bueno,

en C indica: ni bueno ni malo,

en D indica: poco malo,

en E indica: muy malo.

Entre más cerca pongas la cruz (x) del adjetivo, es que estás más de acuerdo con el adjetivo.

Coloca con cuidado la cruz para que no quede así:

x

bueno ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , malo

Responde a cada escala por separado y no vuelvas atrás una vez que hayas marcado algo. Contesta tan rápido como te sea posible, ya que lo que cuenta es lo que primero te venga a la mente, pero hazlo con mucho cuidado.

Te agradecemos de antemano tu colaboración.

YO FISICAMENTE SOY

- 1) Fuerte ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Débil
- 2) Flaco ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Gordo
- 3) Alto ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Bajo
- 4) Guapo ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Feo
- 5) Chico ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Grande
- 6) Activo ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Inactivo
- 7) Enfermo ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Sano

YO COMO ESUDIANTE SOY

- 1) Estudioso ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Flojo
- 2) Lento ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Rápido
- 3) Tonto ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Listo
- 4) Bueno ___ ' ___ ' ___ ' ___ ' ___ , Malo

- 5) Burro _____, _____, _____, _____, _____, Aplicado
 6) Cumplido _____, _____, _____, _____, _____, Incumplido
 7) Flojo _____, _____, _____, _____, _____, Trabajador
 8) Organizado _____, _____, _____, _____, _____, Desorganizado
 9) Atrasado _____, _____, _____, _____, _____, Adelantado

YO CON MIS AMIGOS SOY

- 1) Aburrido _____, _____, _____, _____, _____, Divertido
 2) Mentiroso _____, _____, _____, _____, _____, Sincero
 3) Bueno _____, _____, _____, _____, _____, Malo
 4) Solitario _____, _____, _____, _____, _____, Amigable
 5) Compartido _____, _____, _____, _____, _____, Egoísta
 6) Simpático _____, _____, _____, _____, _____, Sangrón
 7) Presumido _____, _____, _____, _____, _____, Sencillo
 8) Platicador _____, _____, _____, _____, _____, Callado

YO COMO HIJO SOY

- 1) Bueno _____, _____, _____, _____, _____, Malo
 2) Sincero _____, _____, _____, _____, _____, Mentiroso
 3) Obediente _____, _____, _____, _____, _____, Desobediente
 4) Platicador _____, _____, _____, _____, _____, Callado
 5) Rezongón _____, _____, _____, _____, _____, Educado
 6) Agradable _____, _____, _____, _____, _____, Desagradable
 7) Travieso _____, _____, _____, _____, _____, Calmado
 8) Responsable _____, _____, _____, _____, _____, Irresponsable

YO EMOCIONALMENTE SOY

- 1) Sencillo _____, _____, _____, _____, _____, Complicado
- 2) Serio _____, _____, _____, _____, _____, Juguetón
- 3) Seguro _____, _____, _____, _____, _____, Inseguro
- 4) Sentimental _____, _____, _____, _____, _____, Insensible
- 5) Triste _____, _____, _____, _____, _____, Feliz
- 6) Desesperado _____, _____, _____, _____, _____, Tránquilo
- 7) Deciso _____, _____, _____, _____, _____, Indeciso
- 8) Cariñoso _____, _____, _____, _____, _____, Frío

YO MORALMENTE SOY

- 1) Bueno _____, _____, _____, _____, _____, Malo
- 2) Obediente _____, _____, _____, _____, _____, Desobediente
- 3) Educado _____, _____, _____, _____, _____, Grosero
- 4) Sincero _____, _____, _____, _____, _____, Mentiroso
- 5) Egoísta _____, _____, _____, _____, _____, Compartido
- 6) Tramposo _____, _____, _____, _____, _____, Honesto
- 7) Responsable _____, _____, _____, _____, _____, Irresponsable
- 8) Respetuoso _____, _____, _____, _____, _____, Irrespetuoso

APENDICE B

CUESTIONARIO

SEXO: _____ EDAD: _____

GRADO ESCOLAR: _____ ESCUELA _____

-INSTRUCCIONES: 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 en el paréntesis que dice si (X). Si no estás de acuerdo marca con una equis en el parentésis que dice no (X).

1.- Es casi inútil esforzarse en la escuela porque la mayoría de los niños son más inteligentes que yo.

() sí () no

2.- Mis papás siempre deciden lo que yo tengo que hacer.

() sí () no

3.- Todo lo que hago siempre me sale mal.

() sí () no

4.- Mi forma de ser está fuera de mi control.

() sí () no

5.- Le caigo bien a la gente por mi forma de ser.

() sí () no

6.- Yo creo más en el esfuerzo y la dedicación que en la suerte.

() sí () no

7.- En la vida aunque se lucha es muy difícil cambiar las cosas.

() sí () no

8.- Una de las mejores formas de resolver los problemas es olvidarse de ellos.

() sí () no

9.- El entusiasmo más que la suerte ayuda a un equipo a ganar.

() sí () no

10.- Yo decido quienes van a ser mis amigos.

() sí () no

11.- Todo en la vida es difícil de conseguir.

() sí () no

12.- Mis papás son buenos conmigo si yo soy bueno con ellos.

() sí () no

13.- A veces yo decido lo que me dan de comer en mi casa.

() sí () no

14.- Mis papás deben dejarme tomar algunas decisiones.

() sí () no

15.- Si las cosas comienzan bien en la mañana, va a ser un buen día sin importar lo que yo haga. () sí () no

16.- La suerte vale más que la inteligencia.

() sí () no

17.- Yo puedo controlar mi forma de actuar.

() sí () no

18.- Me gusta luchar para lograr mis propósitos.

() sí () no

19.- Si le caigo bien a la gente me ayudará.

sí no

20.- Yo decido por mi mismo.

sí no

21.- Los mejores alumnos son los que tienen suerte.

sí no

22.- Todas las personas deciden lo que tengo que hacer.

sí no

23.- La vida es muy difícil.

sí no

24.- Es importante ser bueno para conseguir muchas cosas.

sí no

25.- A veces yo decido lo que mis amigos y yo haremos.

sí no

26.- Todo lo que hago me sale bien gracias a la suerte.

sí no

27.- Todos los problemas se resuelven solos.

sí no

28.- Soy capaz de tomar algunas decisiones.

sí no

29.- Es difícil caerle bien a la gente.

sí no

30.- Es mejor tener suerte que ser inteligente.

sí no