

87
2º ej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**"Rendimiento Escolar y Depresión en Adolescentes"
Estudio Comparativo**

T E S I S

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a

MONICA LEDEZMA REYES

Director de Tesis:
LIC. ROSA MA. CORDOVA ALVAREZ

Asesor Estadístico:
MTRA. SOFIA RIVERA ARAGON

México, D. F.

1992

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

INDICE

Resumen	1
Introducción	2

Capítulo I

1.1	Rendimiento Escolar.	4
1.2	Bajo Rendimiento Escolar	8
1.2.1	Clasificación.	9
1.2.2	Desarrollo.	10
1.2.3	Explicaciones Teóricas.	11

Capítulo II

2.1	Depresión.	17
2.1.1	Sintomatología.	18
2.1.2	Etiología.	21
2.2	Depresión y Desarrollo	25
2.2.1	Primera infancia.	28
2.2.2	Edad Preescolar.	29
2.2.3	Edad Escolar.	29
2.2.4	Pubertad.	31
2.3	Depresión en Adolescentes.	32
2.3.1	Sintomatología.	33
2.3.2	Tratamiento.	36

Capítulo III

3.1	Adolescencia y Pubertad.	42
3.2	Aspectos Físicos.	42
3.2.1	Crecimiento Físico.	42
3.2.2	Cambios Fisiológicos.	43
3.2.3	Efectos Psicológicos de la Pubertad.	44
3.3	Adolescencia	44
3.4	Aspectos intelectuales.	45

3.5	Aspectos Emocionales.	47
3.5.1	Identidad.	49
3.5.2	Amistad.	50
3.5.3	Sexualidad.	51
3.5.4	La Familia.	52
3.6	Aspectos Sociales.	52
3.6.1	Roles y Posición Social..	53
3.6.2	Espacios y Medios de la Socialización.	54
3.7	El Adolescente y sus estudios.	54

Capitulo IV

4.1	Los Internados.	59
4.2	Los internados en México.	61
4.3	Colegio Agustín García Conde.	62

Capitulo V

5.1	Antecedentes e Investigaciones anteriores sobre el tema.	65
-----	--	----

Capitulo VI

6.1	Metodología.	68
6.1.1	Planteamiento del Problema.	68
6.1.2	Hipótesis.	69
6.1.3	Variables.	70
6.1.4	Sujetos.	71
6.1.5	Escenario.	72
6.1.6	Instrumentos.	72
6.1.7	Procedimiento.	74

Capítulo VII

7.1	Resultados.	76
7.2	Análisis Estadísticos.	76
7.2.1	Descripción de la muestra.	76
7.2.2	Análisis de varianza.	84
7.2.3	Correlación de Pearson.	85
7.3	Discusión y Conclusiones.	86
7.4	Limitaciones y Recomendaciones.	89

Bibliografía	93
--------------	----

Anexos

Anexo I

Escala de Inteligencia para Niños

Anexo II

Entrevista

Anexo III

Cuestionario de Depresión para Niños

a) Elementos del CDS

b) Hoja de Respuesta.

RESUMEN

La presente investigación se realizó con la finalidad de conocer la relación que existe entre el rendimiento escolar y la depresión en adolescentes. Para tal efecto, se aplicó el Cuestionario de Depresión para Niños CDS de Lang y Tisher (adaptación española) a una muestra de 40 alumnas estudiantes de secundaria internas y externas de un Colegio Internado asistencial, las puntuaciones obtenidas en el CDS se correlacionaron con el promedio general de calificaciones. Los resultados mostraron que sí existe una correlación significativa entre el rendimiento escolar y la depresión adolescente, además se encontró una diferencia muy importante en el rendimiento escolar entre alumnas internas y externas, no siendo igual con la depresión. El trabajo pretende aportar elementos a los profesionales de la psicología que se desempeñan en ámbitos escolares, particularmente en instituciones residenciales.

INTRODUCCION

Dentro del ambiente escolar se presentan diversas situaciones en las que el psicólogo adscrito a la institución educativa puede intervenir: problemas familiares y emocionales de los alumnos, relaciones conflictivas entre los mismos o con los profesores, conflictos con la autoridad, problemas de conducta, bajo rendimiento escolar, ausentismo y deserción, profesores que requieren asesoría en el manejo del grupo, etcétera. Para que el trabajo del profesional sea efectivo es necesario que sustente su labor en bases teóricas y aplicadas acerca de las situaciones antes mencionadas y otras que pudieran presentarse.

Desempeñar el puesto de Psicólogo Escolar en la Secundaria Colegio "Agustín García Conde" me ha permitido conocer diversas situaciones que en una institución educativa asistencial pueden presentarse.

La presente investigación surgió de la necesidad de contar con elementos de comprensión del bajo rendimiento escolar, que constituye uno de los principales motivos por el que los alumnos son remitidos con el psicólogo escolar. Con dichos elementos se busca la mejora del servicio que se presta dentro de la institución.

Se ha encontrado que los factores que participan en la problemática del bajo rendimiento escolar son múltiples, algunos inherentes al mismo alumno como el intelectual, psicológico o social; otros le son ajenos, propios del sistema educativo.

Anteriormente se concedía mayor importancia a la capacidad intelectual del alumno cuando se intentaba explicar su bajo rendimiento escolar, actualmente se ha comprobado la influencia de los factores psicológicos. Hurlock (1976) señala que el bajo rendimiento escolar en raras ocasiones es el resultado de fallas educativas, la causa radica más bien en el alumno mismo, el autor describe a los alumnos de este tipo como individuos que trabajan por debajo de su capacidad comprobada, su trabajo al ser comparado con el de sus compañeros tal vez no es malo, pero es menor de lo que son capaces de hacer. Lo importante es reconocer lo que origina que el alumno se desempeñe de esta manera y las circunstancias que mantienen la conducta.

El bajo rendimiento escolar se encuentra estrechamente ligado a situaciones emocionales que llevan al alumno a no interesarse por los estímulos externos, o en ocasiones a mostrarse retraído o por el contrario sumamente inquieto, y con poca comprensión de los temas escolares (Esquivel, 1989).

Uno de los factores psicológicos a tomar en cuenta es el estado de ánimo del alumno; más cuando éste atraviesa el proceso adolescente. Uno de los estados anímicos reportados con cierta frecuencia por los adolescentes es la depresión.

No todas las instituciones educativas ofrecen características similares, de ahí que el efecto producido en sus alumnos sea distinto en cada una de ellas. Instituciones particularmente diferentes son los internados, sitios donde los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo por lo que la convivencia familiar se ve limitada; esto se acentúa cuando la

institución es de tipo asistencial, ya que en ellas se admiten a menores con determinados problemas; familiares, económicos, sociales; los que de alguna manera influyen en la actitud del alumnado.

Los internados en los que se imparte instrucción escolar no se ven exentos de padecer problemas de rendimiento escolar deficiente entre su alumnado.

La investigación realizada se considera de interés para la Psicología debido a que se abordó un importante problema educativo; el bajo rendimiento escolar, desde la perspectiva clínica, puesto que se trabajó la variable depresión. Así mismo se observó los efectos que un internado produce en sus residentes, particularmente en el estado depresivo que la estancia en la institución les genera. La información arrojada por esta investigación pretende ser de utilidad a los profesionales de la psicología que laboran en ambientes educativos, especialmente en instituciones de tipo residencial.

El presente trabajo quedó estructurado como a continuación se describe:

Se inicia con el Resumen, la Introducción; después se continúa con el desarrollo conformado por 6 capítulos. En el 1er. Capítulo se abordan aspectos generales del Rendimiento Escolar, así mismo se tratan cuestiones específicas sobre la problemática del Bajo Rendimiento Escolar. El capítulo 2, trata sobre la Depresión, se presentan aspectos generales del cuadro, la relación de la Depresión y el Desarrollo Humano, y se expone más ampliamente lo concerniente a la Depresión en Adolescentes. El Capítulo 3 explica el proceso general de la Adolescencia y los factores que la componen, además se toca el tema del Adolescente y sus Estudios. Para contextualizar la investigación, en el Capítulo 4 se aborda el tópico de los Internados. En el Capítulo 5 se hace referencia a los Antecedentes metodológicos sobre el tema. El Capítulo 6 describe la Metodología empleada. En el Capítulo 7, Resultados, se presentan el Análisis Estadístico de los datos, la Discusión y Conclusiones del trabajo, así como las Limitaciones y Sugerencias. Se incluye Bibliografía y los Anexos con los instrumentos utilizados.

CAPITULO I

RENDIMIENTO
ESCOLAR

CAPITULO I

1.1. Rendimiento Escolar.

En su sentido etimológico, la palabra rendimiento proviene del latín "rendere" que significa vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad a una cosa. Es decir, rendimiento es la productividad que algo o alguien proporcionar. Pone en relación la utilidad de algo con el esfuerzo realizado. (Repetto, 1984).

La noción de rendimiento se utiliza para caracterizar toda relación entre dos hechos susceptibles de ser medidos, de los que uno puede aparecer como consecuencia del otro. En la enseñanza como en todas las demás actividades humanas que tienden a lograr objetivos definidos, la verificación de los resultados en su conjunto se le llama "rendimiento escolar". (L.A. Mattos, 1981; citado en Lavín Salinas, 1984).

En relación con la escuela, el concepto de rendimiento tiene el contenido siguiente:

- a) Exigencia al alumno por parte de la escuela.
- b) Actividad del alumno.
- c) Resultado de la actividad del alumno.
- d) Aportación de la escuela a la sociedad, al Estado, a la ciencia y a la economía.

(Furk, 1961; citado en Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983).

Arroyo del Castillo (1973), señala que al hablar de rendimiento escolar no sólo debe entenderse como rendimiento del alumno dentro de la institución escolar, sino que debe concederse mayor amplitud al concepto. Teniendo así que el rendimiento escolar puede ser contemplado desde cuatro perspectivas distintas.

- 1) Rendimiento de un sistema educativo.
- 2) Rendimiento de las instituciones escolares.
- 3) Rendimiento del personal docente.
- 4) Rendimiento de los escolares.

1) Rendimiento del sistema educativo.

El rendimiento del sistema educativo de cualquier nación depende de diversos y variados factores. El factor motivacional; constituido por las premisas de índole filosófica, religiosa, social, política y económica imperantes en el país y que ponen en marcha toda la dinámica del sistema educativo. El factor institucional; representado por la organización y estructura de las instituciones escolares. El factor personal, formado por las características individuales y profesionales de la gente que participa en el funcionamiento del sistema o se beneficia de él. Y por último, el factor de política escolar, que es la manera en que se aplican en la práctica las premisas motivacionales del sistema en todos los niveles educativos de la nación.

2) Rendimiento de las instituciones escolares.

El rendimiento de las instituciones escolares está en función de la serie de elementos materiales, formales, funcionales y personales que las constituyen. Entendiéndose por elementos materiales las características cuantitativas y cualitativas de las instalaciones de la institución: aulas, mobiliario, luminosidad, seguridad, etc.. Por elementos formales, la manera en que la institución organiza las tareas que en ella se realizan como son: la programación de cursos, clasificación de alumnos y selección de material didáctico. Por elementos funcionales todo el quehacer educativo de la institución; las actividades que se desarrollan diariamente en ella. Por elementos personales, las características sociales, psicológicas y profesionales de las personas que laboran en la escuela. La buena organización de todos los elementos mencionados hace que el rendimiento de las instituciones escolares alcance óptimos niveles.

3) Rendimiento del personal docente.

El rendimiento del personal docente está sujeto al desempeño laboral del mismo, el que a su vez está determinado por factores tales como: características de personalidad del docente, capacidad intelectual, valores morales, patrones de relación, preparación profesional, capacidad de planeación y organización de programas educativos, nivel de aspiraciones, entre otros. Pero existen, además, otra serie de condiciones ajenas al docente que de alguna manera intervienen con mayor o menor intensidad en la calidad de su desempeño, estas serían las condiciones educativas con las que el alumno aprobó el ciclo anterior, la conducta del grupo a su cargo y el marco institucional en que el docente se halla inscrito, que limita o alienta su labor.

4) Rendimiento de los escolares.

La problemática del rendimiento del escolar está vinculada a una serie de factores que responden a características internas de los propios alumnos y a características externas a ellos; como son las referentes al sistema educativo, a la institución escolar y al personal docente, principalmente.

El rendimiento de los escolares puede ser contemplado tanto desde un punto de vista individual como grupal. Desde una perspectiva individual y referida a las características internas del alumno, se pueden tomar en cuenta los factores siguientes:

- a) Intelectual b) Psicológico y c) Social.

El factor intelectual lo representa el índice de capacidad mental del alumno, los conocimientos básicos adquiridos en relación con su edad y con el grado escolar que curse, y el conjunto de hábitos de estudio y destrezas manuales que posea y domine.

El factor psicológico lo integran la estructura de la personalidad del escolar, las características de su vida afectiva, el tipo de relación que guarde con su familia y compañeros, la capacidad de juicio que posea, además de las variables motivacionales.

El factor social lo compone la problemática que se deriva de la adaptación del alumno a su marco social, las características del grupo al que pertenece y su papel dentro del mismo, la actitud o conducta que asume consigo mismo y con los otros.

La mayoría de los autores coinciden al entender la noción de rendimiento escolar como una medida o un grado de aprendizaje logrado por los alumnos. Dentro de la literatura es posible encontrar el término de aprovechamiento en lugar de rendimiento, en ocasiones los autores hacen distinciones entre ambos términos, no obstante que en el sentido común signifiquen los mismo y en el ámbito educativo se empleen de manera indistinta.

Viesca Arrache (1981) prefiere el término aprovechamiento escolar al de rendimiento. Sostiene que la noción de rendimiento se tomó del ambiente empresarial y que debido a esto, al aplicarla al educativo implica la idea de que el aprendizaje es un producto logrado por el alumno, que se busca se obtenga de la manera más efectiva con el menor esfuerzo; lo que conduce al riesgo de conceptualizar el aprendizaje como un proceso de tipo mecánico en el que se presta mayor atención a la eficiencia por sí misma y menor atención al proceso de aprendizaje escolar desarrollado por los alumnos.

"De esta manera -afirma- en la situación docente el rendimiento escolar se concibe comunmente como cierto grado de aprendizaje que debe imponerse y exigirse a los alumnos, a quienes, ante todo, se atribuye la responsabilidad de ser eficientes. Su inclinación por el término aprovechamiento escolar tiene la finalidad de hacer referencia a los procesos de aprendizaje inherentes a los alumnos; entendidos como procesos complejos, en los que también pueden intervenir otras variables como el docente, el ambiente, los programas etc.

En cambio, para English y English (1977) hablar de rendimiento escolar es referirse al resultado de procesos de aprendizaje, al grado o nivel de éxito logrado como resultado de un esfuerzo en pro de un fin. Es la habilidad alcanzada por el alumno para realizar tareas escolares; esta habilidad puede ser general o específica en una tarea dada.

Gilbert de Landsheere (1985) define el rendimiento escolar como el conjunto de actuaciones escolares de una población dada. La actuación escolar la forman las respuestas proporcionadas a los estímulos educativos. La palabra actuación designa al comportamiento; mientras que la palabra rendimiento significa el resultado del comportamiento evaluado cualitativamente (adecuado-inadecuado) y cuantitativamente (promoción de grado).

Galán Giral y Marín Mendez (1985) consideran que el rendimiento escolar es la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela y que está proyectado a la formación del alumno en una práctica profesional determinada. No necesariamente el rendimiento escolar debe evaluarse a nivel profesional, sino en todos los niveles educativos es indispensable conocerlo y promover su mejora.

Moreno Bayardo (1977) entiende por rendimiento escolar el hecho de que el alumno logre repetir o asimilar el mayor número de conocimientos proporcionados en un curso determinado; y considera que para poder evaluar este rendimiento es necesario conocer el proceso de aprendizaje - enseñanza. Proceso en el cual el aprendizaje es "un proceso que se realiza en el interior del individuo cuando éste vive experiencias significativas que producen en él un cambio más o menos permanente"; en tanto que la enseñanza es un "proceso que consiste en promover de forma intencionada y sistemática el proceso del aprendizaje que debe originarse en el alumno" por parte del profesor.

Quando se evalúa el aprendizaje, para determinar el rendimiento escolar, se deben tomar en cuenta las diferencias individuales, es decir, que no todos los alumnos pueden rendir en la misma medida, sino de acuerdo a sus aptitudes y capacidad mental (Jensen en 1970, citado en Lavín Salinas, 1984).

Camarena y Gómez (1986) señalan que el aprovechamiento escolar es una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de notas o calificaciones, siendo éstas un indicador de los logros de los alumnos.

De manera objetiva, el rendimiento escolar puede ser considerado como el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba construida para ese fin. El resultado se conoce por medio de notas o expresiones cuantitativas (numeros) o cualitativas (léxicos), llamadas calificaciones. Las calificaciones pretenden incentivar al alumno al hacer de su conocimiento el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia el progreso del alumno, determinar el nivel alcanzado por los escolares respecto a normas de adaptación social y cultural, y por último, permite a la institución tener un registro del avance de sus escolares. (Diccionarios de Ciencias de la Educación, 1987). Para Gimeno Sacristán (citado en Arana Aguilar, 1982), las calificaciones escolares son reflejo del rendimiento escolar obtenido por el alumno en un tiempo determinado dentro de una institución educativa. Las calificaciones finales suelen ser el promedio de una serie de evaluaciones realizadas por el profesor durante todo el ciclo escolar; dichas evaluaciones se llevan a cabo en forma de exámenes, trabajos de investigación, participaciones en clase y otras técnicas que el docente utilice. Es necesario que las evaluaciones, del tipo que éstas sean, tengan congruencia con los objetivos fijados en el programa de enseñanza; para que así realmente se verifique que el alumno aprendió, es decir, que se han alcanzado los objetivos de la educación.

Por otra parte, cualitativamente, el rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan en varias áreas de la personalidad del alumno. Estas transformaciones se originan en base a los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno durante el curso escolar. De tal manera se pretende que el alumno presente cambios en:

- a) Su pensamiento. Mejorando la manera de comprender las situaciones y resolviendo de manera inteligente los problemas.

- b) Su lenguaje técnico. Obteniendo un dominio del lenguaje de la materia en cuestión, sabiendo interpretar sus símbolos y utilizarlos de manera correcta.
- c) Su comportamiento y actitudes. Mejorando la manera de actuar, logrando un adecuado manejo de sus emociones.

(Mattos L.A. 1981, citado en Lavín Salinas, 1984)

Estas transformaciones deben emerger del proceso de aprendizaje como adquisiciones definidas. No se trata de cuánto material ha memorizado el alumno durante el curso, sino de qué ha incorporado realmente de éste a su persona, demostrando cambios en su conducta, pensamiento, sentimientos; es decir, utilizando en su beneficio lo aprendido.

Es por lo anterior que "el rendimiento escolar se convierte en una contribución sustancial para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y ésta debe emerger del proceso de aprendizaje para -que el alumno pueda - afrontar con éxito los problemas de la vida - y en un futuro - los de la profesión. (Lavín Salinas, 1984).

En el presente trabajo, el rendimiento escolar es entendido como la actividad del alumno y el resultado de la misma (Furk, 1961), así como una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de notas o calificaciones, las que se consideran un indicador de los logros escolares de los alumnos. (Camarena y Gómez, 1986).

1.2 Bajo Rendimiento Escolar.

Es indiscutible que al hablar de rendimiento escolar, inmediatamente se plantea el problema del bajo rendimiento. Desde los grados más elementales de educación hasta los estudios superiores es común encontrar alumnos que presentan dificultad para adquirir ciertas habilidades o para asimilar determinados conocimientos, lo cual no siempre significa que estos alumnos posean capacidad intelectual inferior a la normal o que presenten severos problemas de aprendizaje o condiciones específicas que les impidan tener un desempeño académico similar al de sus compañeros de clase. Este tipo de alumnos logra bajos niveles de rendimiento, los que pueden encontrar su causa en factores de índole diversa.

Actualmente, todo sistema educativo y toda persona involucrada en el proceso enseñanza-aprendizaje muestran preocupación por entender y resolver el problema del bajo rendimiento escolar, particularmente en determinados niveles educativos. En nuestro país, el índice de reprobación y deserción escolar es cada vez más alarmante, si bien un gran porcentaje de la población logra terminar la educación primaria, sólo una parte de ella consigue ingresar y concluir su educación media básica ya que muchos de los estudiantes desertan o no obtienen sus certificados, entre otras causas por problemas de reprobación; esto sin contar aquellos que aún obteniendo el documento muestran índices de aprovechamiento sumamente bajo. (Barrientos y Miranda, 1990).

Anteriormente, cuando se abordaba el problema del rendimiento escolar insuficiente, se catalogaba al alumno que lo manifestaba como deficiente mental; sin embargo, gran parte de los niños en dicha situación eran potencialmente inteligentes, con capacidad normal o superior, pero que debido a influencias, tanto internas como externas mostraban un rendimiento por debajo de su potencial normal o capacidad comprobada.

Hoy en día se reconoce que el bajo rendimiento escolar, también denominado fracaso escolar, se puede describir como "aquella situación en la que el alumno no consigue alcanzar las metas normales para su inteligencia, de tal modo que toda su personalidad queda comprometida y alterada repercutiendo en su rendimiento global y en su adaptación sana y eficaz a la vida que le rodea". (Enciclopedia Técnica de la Educación, 1988).

1.2.1. Clasificación.

Un estudiante de bajo rendimiento escolar es un alumno que parece no dar de sí académicamente todo lo que podría, de acuerdo a lo obtenido en un test de inteligencia. Se desempeña por debajo de su capacidad comprobada, es un alumno que trabaja a menos de dos terceras partes de su capacidad. Su trabajo puede no ser malo en comparación de lo que hacen sus compañeros de clase, pero es inferior a lo que es capaz de hacer. (Hurlock 1976, 1987).

Existen dos tipos de alumnos con bajo rendimiento: aquel alumno que lo presenta durante un largo periodo de tiempo y otro que lo muestra solamente en un determinado momento a consecuencia de alguna experiencia traumática; tal como un cambio de escuela, una muerte en la familia o una vivencia fuertemente emocional, en estos casos es recomendable apoyar al alumno en la superación de las circunstancias que le ha provocado el descenso del rendimiento y evitar que éste se prolongue. Algunos estudiantes trabajan por debajo de su capacidad en todas las materias que cursan, mientras que otros solamente lo hacen en algunas, estos fenómenos se denominan bajo rendimiento general y bajo rendimiento específico, respectivamente. Este último puede ser causado por dificultades específicas en el aprendizaje, falta de interés, carencia de habilidad o aptitud para la tarea por parte del alumno.

Se dice que un alumno presenta rendimiento escolar por encima de lo normal, cuando su desempeño escolar supera su capacidad comprobada. Trabaja más y mejor de lo que de él se esperaría. Sus resultados académicos rebasan el resultado obtenido en un test de inteligencia. (Hurlock, 1976, 1987).

Los anglosajones utilizan la expresión *over-achievers* y *under-achievers* para indicar a los alumnos que presentan un aprovechamiento escolar superior o inferior, respectivamente, al nivel que se pueda esperar de su inteligencia. Para Andreani Dentici (1975) el primer término le parece impropio, afirma que "un alumno no puede comportarse en una forma más inteligente de cuanto le permite su capacidad mental. Si su rendimiento es superior al nivel previsto por los test, quiere decir simple y llanamente que los tests no miden todos los factores de rendimiento". O tal vez que se empleó una técnica para evaluar la inteligencia equivocada y por lo tanto el resultado obtenido carece de validez. Además de la importancia

que tiene considerar los rasgos de personalidad del alumno, las características de su vida social y afectiva. Por otra parte, la misma autora señala que el segundo término "contiene el verdadero problema de la escuela: en efecto, si un muchacho rinde menos, el profesor debe afrontar el problema con todos los medios a su alcance".

El bajo rendimiento al igual que el rendimiento por encima de lo normal, si este último se presenta como tal, son signos de ciertos problemas personales o sociales que el alumno vive. "Muy raramente son el

resultado de defectos de la enseñanza o de pérdidas de oportunidad u ocasiones educativas; la causa radica más bien en el niño -alumno- mismo". (Hurlock, 1976).

1.2.2. Desarrollo.

El bajo rendimiento escolar puede aparecer en cualquier tiempo y espacio durante la vida académica del individuo; aunque generalmente sigue una línea de desarrollo. Suele comenzar en los primeros grados de educación primaria y alcanzar su punto culminante cuando el alumno cursa la educación media. El alumno tiene frecuentemente antecedentes de bajo rendimiento que se remontan a sus primeros grados de educación elemental. Se manifiesta inicialmente en la infancia y con frecuencia cuando el alumno ya está en el segundo o tercer grado de primaria. Cuando la enseñanza que recibe el niño empieza a ser de tipo propiamente académico. Es entonces cuando los padres comienzan a exigirle al niño que trabaje más, o bien adoptan una actitud de indiferencia; cualquiera que sea la reacción de los padres, afectará el comportamiento escolar del niño y su actitud hacia el estudio. Las respuestas paternas se pueden ver condicionadas por la clase social a la que se pertenezca, además del nivel educativo que se posea y el valor que a la preparación atribuyan los padres. Por otra parte, en esta etapa también pueden afectar al niño algunas condiciones propias de la escuela: la congruencia existente entre el programa de estudios y el nivel de desarrollo intelectual del alumno, la actitud del profesor y el clima que se vive en la clase, la adaptación social que el niño tenga en su grupo, además de los conflictos familiares y emocionales que puedan ocasionar en el niño cierto rechazo por la escuela. Los primeros grados de educación primaria constituyen un importante momento en la formación en el individuo de una actitud favorable o no hacia el estudio, la cual matizará su vida académica futura.

Posteriormente, en la adolescencia, el bajo rendimiento escolar puede manifestarse de manera más intensa que en la infancia; en esta etapa las causas más comunes por las que se rinde de manera insuficiente pueden ser divididas en cinco grupos:

- a) Influencias hogareñas. Las presiones paternas para que el adolescente logre éxitos escolares, hacen que se sienta resentido y busque, a manera de oposición a la autoridad, realizar aquello que sabe enfadará a sus padres; desempeñarse por debajo de su capacidad. De manera similar, el escaso interés de los padres por las actividades de su hijo, pueden originar en el adolescente un debilitamiento de su motivación escolar

- b) Las lecciones fastidiosas, la enseñanza aburrida y los profesores antipáticos o injustos debilitan la motivación del estudiante por un buen rendimiento. Los hábitos de estudio deficientes y la falta de atención, así como la pereza contribuyen también al rendimiento subnormal.
- c) Planes vocacionales. Si las metas vocacionales del estudiante se limitan a la obtención del certificado de la secundaria, su motivación para hacer más de lo necesario será débil.
- d) Rechazo social. La hostilidad producto del rechazo por los padres aumenta la insatisfacción del adolescente con sus estudios y refuerza la tendencia a rendir insuficientemente.
- e) Inmadurez. Los adolescentes que son inmaduros para su edad tienden a rendir por debajo de su capacidad en comparación con aquellos cuyo nivel de madurez se halla en el término medio o lo supera. (Hurloc K, 1987).

La mayoría de los alumnos que trabajan por debajo de su capacidad no se dan cuenta de que lo hacen. Como cualquier otro acto que se repite a lo largo de cierto periodo de tiempo, este tipo de conducta se vuelve habitual, (Hurlock, 1976), de tal forma que es posible decir que el rendimiento escolar logrado por los alumnos manifiesta entre otras cosas el tipo de recursos con los que el estudiante cuenta para su desempeño académico. A estos recursos es a lo que comunmente se conoce como hábitos de estudio.

1.2.3. Explicaciones teóricas.

Las causas que originan el bajo rendimiento escolar son múltiples y variadas. Algunos autores presentan posturas determinadas al respecto y han elaborado clasificaciones de los diferentes factores que a su juicio provocan el bajo rendimiento escolar.

Bastin (1980) considera que el bajo rendimiento escolar es un fenómeno bastante complicado, en el que interactúan una serie de elementos que rebasan el campo de las capacidades intelectuales. Divide en dos clases las causas del rendimiento insuficiente.

a) Endógenas: aquellas que son consecuencia de factores intelectuales, rasgos de personalidad, nivel de maduración, motivaciones de orden fisiológico, es decir, características propias del sujeto.

b) Exógenas: aquellas que pertenecen al medio que rodea al individuo; la familia, la escuela, la sociedad y sobre las cuales él no tiene un manejo total.

Brueckner (1975) ordena los factores que propician el rendimiento escolar insuficiente en cuatro categorías:

- 1) Factores intelectuales y neurológicos.
- 2) Factores sensoriales y físicos.
- 3) Adaptación personal y social.
- 4) Factores ambientales y educativos.

Esta misma autora señala que existe una alta correlación entre los problemas emocionales y las anomalías en el aprendizaje.

De acuerdo a Simón y Albert (citado en Lavin Salinas, 1984) las causas del bajo rendimiento escolar pueden ser explicadas en tres distintas condiciones:

- 1) Referente a los alumnos. Dentro de esta categoría es posible encontrar la irresponsabilidad de los alumnos al no aprender los contenidos a los que están obligados, estudiando sólo unas cuantas horas antes de los exámenes o culpando al profesor de su mal aprovechamiento. Además de las dificultades sensoriales que pueden presentar los alumnos.
- 2) Referente a los asistentes e instituciones educativas. En esta categoría se incluyen todas las fallas cometidas por el personal docente; conocimientos inadecuados, técnicas de enseñanza ineficaces, mala programación de contenidos y actividades, etc.. Además de los errores a nivel institucional: carencia de recursos materiales y condiciones adecuadas para realizar el trabajo académico; reglamentos choletos en cuanto a selección, evaluación y permanencia de los alumnos dentro del plantel.
- 3) Referente a la sociedad y el gobierno. En la que se encuentran las posiciones del Estado y de los grupos sociales con respecto a la Educación, y que en ocasiones, se tiene que reconocer su irresponsabilidad al aceptar y a veces estimular la mala situación educativa, por falta de recursos o por simple conveniencia política.

Bricklin y Bricklin (1981) sustentan que para abordar desde una perspectiva científica el bajo rendimiento escolar es indispensable responder a cinco interrogantes que consideran básicas, ya que permiten determinar la existencia, causa y posible solución al trabajo escolar deficiente. Las preguntas que plantean los autores son las siguientes:

1. ¿Qué se puede esperar de un niño en lo que respecta a su capacidad global de aprendizaje?

Es necesario saber que tan bien puede trabajar un alumno tomando en cuenta su CI, razonamiento general, capacidad de atención, intereses, aptitudes, habilidades, etc. Recursos que se evalúan por medio de pruebas de inteligencia, personalidad y desempeño general en actividades escolares.

2. ¿Cuál es la capacidad cotidiana de desempeño del niño y en que forma trabaja en la práctica?.

Se debe conocer cuanta información y datos generales ha almacenado el alumno de acuerdo al grado escolar que cursa. Cuál es su aptitud real para la lectura, su desarrollo del lenguaje. Cuáles son sus calificaciones en las áreas del aprendizaje como matemáticas, ciencias sociales y naturales, actividades tecnológicas; las que reflejan su desempeño cotidiano y trabajo práctico.

3. ¿El niño presenta un rendimiento insuficiente?

Si el alumno no satisface el nivel de aprovechamiento escolar que corresponde a su capacidad intelectual comprobada, se puede afirmar que tiene un rendimiento insuficiente. No existe congruencia entre lo que puede hacer y lo que en la práctica hace.

4. ¿Cuáles son los factores que influyen en el niño para que rinda de manera insuficiente?

Los autores agrupan los factores que causan el bajo rendimiento en cuatro apartados:

- a) Factores fisiológicos. Defectos en vista y/u oído, dificultades específicas del aprendizaje; en atención, lenguaje, etcétera.
- b) Factores pedagógicos. Personal docente, métodos de enseñanza, recursos institucionales.
- c) Factores sociológicos. Tipo de familia, lugar de residencia, escala social, valor que se le concede a la educación.
- d) Factores psicológicos. Adaptación personal, conflictos emocionales, autoconceptos, autoestima, vida afectiva.

5. ¿Cómo se puede ayudar al niño para mejorar su rendimiento escolar?

La ayuda dependerá de la naturaleza de los factores causantes del bajo rendimiento. Si fuese por factores fisiológicos es obvio que se debe remitir al alumno con el especialista indicado. Si la causa principal consistiera en los métodos de enseñanza, se debe establecer un programa educativo conveniente. En caso de que fuera de orden sociológico, tal vez sería recomendable alguna intervención en el ambiente que rodea al alumno. Los aspectos que pueden trabajarse cuando la causa principal es de tipo psicológico, como podrían ser conflictos afectivos, son los siguientes: confianza en sí mismo, apoyo emocional, hábitos de estudio y caudal de conocimientos. Los medios que sugieren son la psicoterapia y modificaciones en las condiciones familiares; además de tutela y supervisión en los trabajos escolares.

Bricklin y Bricklin (1981) señalan que por lo menos el 80% de los casos de alumnos con bajo rendimiento escolar tienen como causa principal conflictos emocionales. Estos alumnos realizan sus actividades en forma poco satisfactorias debido a que afrontan situaciones debilitadoras y no encuentran motivación para el estudio.

Existen más autores que apoyan la idea de que los factores emocionales influyen de manera determinante para que un alumno rinda por debajo de su capacidad. Bower (1968) sugiere que "el fracaso escolar no reside completamente en la incapacidad del niño o joven para aprender, sino que más bien ésta se encuentra ligada a los aspectos socioafectivos que de alguna forma intervienen en el joven". Los alumnos son impedidos emocionalmente (emocionally handicaped) debido a situaciones familiares conflictivas o condiciones sociales desfavorables que afectan su vida emocional. El hogar y las instituciones escolares son el escenario donde se actúan o manifiestan estas disfunciones. (Muñoz Santiago A.I., 1987)

Durán Gómez (1983) sostiene que "el niño afectado emocionalmente presentará un rendimiento escolar poco satisfactorio o tal vez nulo. No tendrá la capacidad para trabajar en forma eficiente, ni control conciente de su pereza".

Weinberg (1973) en sus trabajos de investigación ha encontrado que la depresión, independientemente de los trastornos de aprendizaje es un estado frecuente en alumnos con bajo rendimiento escolar.

A. Le Gall en su obra "Los fracasos escolares" (citado en Raices psicológicas de los fracasos escolares, 1988) agrupa los factores responsables de los fracasos escolares en tres zonas o niveles de influencia: social, familiar y escolar.

Dificultades socioeconómicas. Hace referencia a las carencias afectivas, al tipo de vivienda, a las desventajas producto de una situación económica limitada, a las carencias familiares.

Dificultades familiares. De acuerdo al autor, pueden presentarse en dos vertientes. La primera consiste en ciertas actitudes familiares hacia el estudiante que Le Gall califica de "absurdas", ya que pueden oscilar desde una actitud demasiado severa hacia una libertad indiscriminada. Afirma que la severidad es beneficiosa siempre y cuando se mantenga en lo razonable y no se aplique de una manera demasiado rígida, debido a que la severidad física o psicológica mata todo deseo de superación. Por otra parte, el desentendimiento del desempeño escolar del alumno por parte de su familia provoca en él una carencia de motivación al logro; la excesiva libertad familiar impide al alumno contar con límites y estructuras para un desarrollo adecuado de su personalidad.

En la segunda vertiente, el autor señala la influencia que en el bajo rendimiento escolar tiene el desconocimiento por parte de los padres de la necesidad de educar a cada hijo según su propio carácter, habilidades y capacidades. Entendiendo que no todos los hijos rinden igual por tanto no se debe esperar lo mismo de todos; de tal manera que deben evitarse las comparaciones entre ellos, puesto que existe el riesgo de que se produzcan en el menor apto sentimientos de inseguridad, y ocasionalmente, en el más apto una sobrevaloración de las propias capacidades.

Dificultades en el comportamiento de los maestros. Le Gall destaca la importancia de la relación maestro-alumno. Reconoce que en la personalidad del educador se inician muchas situaciones que dan como resultado el

fracaso del escolar. El comportamiento del docente, sus conocimientos, la didáctica que emplee así como los motivos que lo condujeron al ejercicio de la docencia y su situación personal se conjugan para determinar si la relación maestro-alumno será favorable o no.

Andreani Dentici (1975) en su obra "Aptitud mental y Rendimiento Escolar" presenta una relación de los resultados más sobresalientes de investigaciones realizadas acerca del bajo rendimiento escolar y sus causas, misma que a continuación se presenta.

- 1) El fracaso escolar puede deberse a la lentitud de maduración, que no permite la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel escolar y general, por lo mismo, algunas de aprovechamiento que persisten incluso después, cuando ya se ha alcanzado el nivel de maduración. Esto hay que tenerlo presente de modo particular a los 11 y 12 años, edad en la que se desarrollan las estructuras del razonamiento lógico-formal, indispensable para el estudio de las ciencias exactas.
- 2) El ritmo de madurez de las muchachas es mucho más rápido que el de los muchachos; por lo que es fácil encontrar desniveles, especialmente en los primeros cursos de la enseñanza secundaria, dentro de la misma clase. Si la preparación requerida reclama niveles no alcanzables por la mayoría, fácilmente se genera en quien no triunfe un sentimiento de desconfianza que conduce a una actitud pasiva, inerte; o bien, de rebeldía o agresividad. Muchos episodios de indisciplina, de insolencia y camorristismo, tienen su raíces en situaciones de este tipo, que podrían resolverse con un poco de tacto y comprensión.
- 3) La orientación de la inteligencia hacia lo concreto más que hacia lo abstracto puede obstaculizar el aprendizaje, especialmente si la enseñanza se imparte de modo formal, con definiciones, clasificaciones teóricas y método deductivo. Dado que una sociedad también necesita de técnicos, de operarios calificados, de comerciantes, etc., varios tipos de estudios secundarios deberían de ser accesibles a la gran mayoría de sujetos, y no sólo a quienes van a hacer estudios universitarios y que están dotados de buena capacidad de abstracción.
- 4) Muchos factores ambientales, ignorados con frecuencia por la escuela, pueden ser la causa del escaso rendimiento por ejemplo: las dificultades económicas que no sólo actúan como limitación de las posibilidades de lectura, espectáculos, viajes y otras actividades culturales, sino que también se dejan sentir como causas de perturbaciones afectivas, ya que por las tensiones dentro de la familia, ya por las dificultades para relacionarse con los compañeros y con la autoridad en general.

Otra desventaja de los muchachos de las clases más pobres la constituye la falta de hábito para la discusión, especialmente sobre problemas culturales, que no sólo los mantiene en un nivel lingüístico más bajo, sino que también obstaculiza la formación de modos de comportamiento social adecuados a la vida escolar.

Finalmente, se ha demostrado que las clases más modestas tienen a menudo una escasa motivación para el estudio que se concibe de un modo puramente instrumental, como consecución de un diploma y no como un medio de elevación cultural. Esto lleva naturalmente a desvalorizar todas las materias que no tienen una evidente utilidad práctica o de aplicación.

- 5) Otras causas de fracaso escolar son los conflictos entre cónyuges, entre padres e hijos y entre hermanos, una educación familiar demasiado severa o demasiado indulgente, y en general cualquier elemento ansiógeno determinado por una situación de fuerte tensión afectiva. Estas causas de stress operan de forma tan fuerte y tan precoz, que aparecen incluso a nivel de primer año de escuela, y como el primer contacto con la escuela tiene una importancia determinante tanto para la estructuración de las actitudes al estudio y a la sociedad en general, como para la formación de los instrumentos necesarios de cara a las sucesivas adquisiciones culturales, en las fases más avanzadas de la escolaridad, por ejemplo: durante la enseñanza secundaria, resulta muy difícil separar las causas intelectuales de las afectivas y culturales que originan el fracaso, sin la ayuda de la investigación psicológica y psicométrica. (Andreani Dentici, 1975).

CAPITULO II

DEPRESION

CAPITULO II

2.1 Depresión.

A la depresión se le considera como una vivencia que todo ser humano ha experimentado en algún momento de su existencia. Puede variar en intensidad y duración, desde un abatimiento ligero en el cual el individuo se muestra triste, infeliz o pesimista durante algunos días; hasta una desesperación extrema que se mantiene por un periodo considerable, en el que se llegan a comprometer seriamente los deseos de vivir de la persona afectada.

El múltiple uso que se ha hecho del término y la impresión para definirlo dentro del campo de la patología han dificultado el estudio de la depresión tanto en la vida adulta como en etapas previas al desarrollo.

Se emplea la palabra depresión en diversos sentidos: para describir una perturbación del estado de ánimo; es decir un trastorno de la afectividad. Un síntoma, un síndrome (conjunto de signos y síntomas), o bien para designar un grupo específico de enfermedades. (Mendels, 1977; Cantawell, 1987).

Puede referirse a un estado de ánimo disfórico, característica universal de la experiencia humana. La disforia, considerada como síntoma, puede aparecer en respuesta a una pérdida o desengaño y/o puede presentarse sin una razón aparente que la explique. (Cantawell, 1987)

La depresión como síndrome, en comparación con la depresión como síntoma, es un concepto que no sólo incluye la disforia. Hablar de síndrome significa que la disforia aparece acompañada de otros síntomas y que éstos normalmente aparecen juntos. Dichos síntomas no se refieren exclusivamente a cambios en la afectividad, sino que también incluyen trastornos vegetativos y psicómotrices; así como cambios cognitivos y motivacionales. (Cantawell, 1987).

Para abordar a la depresión como un trastorno de la afectividad, es necesario señalar, antes de definirla, que todo afecto es una sensación con representación intelectual que posee un significado, particular o individual; asimismo, tiene también una expresión biológica concomitante a través de sistema nervioso vegetativo. (Escotto Morett, 1984).

La afectividad penetra y colorea toda la vida psíquica del individuo y determina su actitud hacia el medio que lo rodea. Los estados afectivos proporcionan los impulsos dinámicos motivadores. Al hablar de estado de ánimo, se pretende hacerlo de un estado afectivo sostenido, de duración considerable. (Kolb, 1985).

Escotto Morett (1984) señala que la vida como un proceso presenta al individuo circunstancias diversas, a las que éste reacciona de acuerdo a su historia personal y a las normas de la sociedad a la que pertenece. Toda alteración, pérdida o cambio en la vida se traduce en un estado particular que marca un giro en la existencia de la persona, distinto al que tenía previo a la experiencia de cambio. Este estado de ánimo gobernará la existencia durante el tiempo que tarde la asimilación y adaptación al

cambio, en términos psicológicos, a este conflicto afectivo se le denomina **DEPRESION**, la cual no siempre es patológica. Cuando la depresión guarda relación con hechos externos y es confluente en duración e intensidad con el factor desencadenante (objeto perdido), es posible decir que se trata de una reacción esperada y con una explicación que la ubica como una respuesta normal. Cuando tal respuesta es desmesurada y su intensidad y duración no corresponde a lo esperado, y que además tiende a mantenerse con repercusiones disfuncionales en quien la presenta, se trata entonces de un estado patológico que amerita tratamiento, ya que amenaza el funcionamiento e incluso la vida de quien la sufre.

Kolb (1985) define a la depresión como un tono afectivo de tristeza. En tanto que English y English (1977) la definen como un estado de inaccesibilidad a la estimulación o a tipos particulares de estimulación, de baja iniciativa y pensamientos tristes. De tal forma, la depresión puede ser definida como un estado de ánimo que comporta una disminución del tono psíquico, de la actividad física e intelectual, y que se acompaña de tristeza. (Diccionario de Psicología Orbis, 1986).

Las depresiones revisten variedades diversas:

- a) De tipo orgánica con etiologías múltiples, como lesiones cerebrales, tumores, etc. Se trata de individuos con un sistema nervioso frágil que se descompensa con la insuficiencia.
- b) De tipo psicótico, que es una depresión profunda y que puede degenerar en una psicosis maniaco-depresiva, en la que el enfermo sufre estados de melancolía alternado con otros de exaltación. Las ideas de culpa y la indignidad de no servir para nada pueden conducir al sujeto que las padece al suicidio.
- c) De tipo neurótico, más frecuentes y menos graves que las de tipo psicótico. Se deben a causas psicológicas, generalmente son producto de una pérdida que sufre el sujeto, una frustración, situación de abandono o problemas familiares. (Diccionario de Psicología Orbis, 1986).

2.1.1. Sintomatología.

De acuerdo a Salgado (1984), la expresión clínica típica de la depresión puede observarse en prácticamente todos los aspectos de la personalidad, y es frecuente que se traslape o sobre ponga a muchos otros cuadros patológicos. Las manifestaciones clínicas más particulares de la depresión que el mismo autor señala, son las que a continuación se mencionan:

- a) En el área emocional son comunes el abatimiento del humor, sentimientos negativos hacia sí mismo, disminución de la satisfacción o el interés de estímulos que anteriormente habían sido gratificantes, y ataques de llanto.
- b) Las alteraciones cognitivas se refieren a la percepción de un autoconcepto negativo que incluye pérdida de la autoimagen, expectativa de ser derrotado o rechazado; autocrítica exagerada; autculpabilidad; distorsión de la imagen corporal e indecisión paralizante.

- c) En el terreno motivacional, el futuro pierde significado positivo y concurren ideas de evitación, escape o retirada, que cuando son muy intensas pueden conducir a la farmacodependencia o al suicidio como complicaciones.
- d) Las manifestaciones neurovegetativas y físicas de la depresión pueden resumirse en pérdida de apetito, insomnio, disminución de la libido o del deseo sexual y fatigabilidad.
- e) En la actividad psicomotora, se observa agitación o lentificación de movimientos, que en las formas psicóticas es posible agregar la presencia de delirios y alucinaciones.

Mendels (1977) manifiesta que los síntomas principales de la depresión son: la tristeza, el pesimismo, el desencanto de sí mismo, junto con una pérdida de energía, de motivación y de concentración.

En seguida se presenta un cuadro de signos y síntomas de la depresión de acuerdo, básicamente, a lo trabajado por el autor citado líneas arriba y complementado con aportaciones de otros autores.

Estado de ánimo.

La característica principal del estado de ánimo es la tristeza. Las personas deprimidas son incapaces de reaccionar con alegría a los eventos que normalmente la provocan. Las invade un estado de insatisfacción, muchas no son capaces de explicar el motivo de su tristeza. El llanto se da con cierta frecuencia en estas personas, cuando su depresión es leve o moderada; cuando es aguda son incapaces de llorar.

Pensamiento.

La pérdida de interés, la disminución de energía, la incapacidad de llevar a cabo tareas, la dificultad en concentrarse, la carencia de motivación y de la ambición, todo se combina para disminuir el funcionamiento eficiente. Se presenta una incapacidad para sacar adelante trabajo, estudios, responsabilidades. El individuo no puede tomar decisiones, le cuesta trabajo ejecutar actividades mentales que habitualmente realiza con facilidad. (Kolb, 1985).

El depresivo presenta una gama de pensamientos pesimistas que comprenden desde la insuficiencia y la ineficacia, hasta la extrema culpabilidad. Se considera incompetente, inútil y en ocasiones piensa que merece ser castigado por ello.

Conducta y aspecto.

El retardo psicomotor se presenta a menudo en la depresión. Implica una inhibición aparente y un decaimiento de los movimientos corporales, así como una disminución de los movimientos espontáneos y de los gestos afectivos. Como síntomas contrastantes, la persona deprimida puede manifestar un estado de agitación en lugar del retardo y mostrar una inquietud extrema tanto física como psicológica.

El aspecto de una persona deprimida, generalmente, denota negligencia en su arreglo y en ocasiones en su higiene. Su rostro pone de manifiesto tristeza, permanece en silencio durante períodos largos, puede tener accesos de llanto.

Síntomas somáticos.

Las personas que sufren depresión, señala Vonknorring (citado en Radichik, 1986), tienen como síntoma el dolor físico, el cual se relaciona con tensión muscular.

Por otra parte, es posible distinguir los siguientes síntomas:

- a) **Peso y apetito.** - Se muestra una acentuada pérdida de apetito sobre todo a medida que la enfermedad progresa, las personas no tiene ganas de comer y cuando lo hacen, el alimento les parece insípido. Tal parece que evitan comer por un velado deseo de morir. En ciertos casos se llega a presenta anorexia. La pérdida de peso es consecuencia de la poca ingesta de alimentos, puede ser muy rápida y por lo tanto demasiado notoria, también es posible que se presente un síntoma: el hambre insaciable, las personas comen de forma excesiva, probablemente con la intención "llenar" su vacío interior.
- b) **Perturbaciones del sueño.** - Dificultad para dormir, o por el contrario conseguir dormir pero despertar durante la noche o en la madrugada y la imposibilidad para conciliar el sueño nuevamente, pesadillas o insomnio, son síntomas que suelen presentar los sujetos deprimidos. Aunque existen otros con tendencias a dormir más de lo normal, evadiendo aquello que los deprime.
- c) **Dolores físicos.** - Las personas deprimidas se quejan de síntomas físicos que afectan todos los sistemas del organismo: sequedad de boca, dolores difusos, cefaleas, neuralgia, sensación de opresión en el pecho, taquicardia, disnea, dificultad para engullir, etc. En ocasiones, una de estas quejas puede manifestarse como el síntoma principal.
- d) **Alteraciones menstruales.** - La mujeres deprimidas presentan frecuentemente cambios en el ciclo menstrual. Presentan prolongación del ciclo pero con un flujo más ligero. En algún caso, la menstruación puede cesar completamente durante un periodo de varios meses.
- e) **Estreñimiento.** - Ocurre con frecuencia. Puede alcanzar grados realmente agudos, la persona no logra evacuar en lapsos hasta de diez días. La persona se queja de sentirse "obstruido o de podrirse por dentro".
- f) **Pérdida de la libido.** - La pérdida de la libido es común en el estado depresivo. Abarca desde una disminución del interés espontáneo de la actividad sexual hasta una marcada obsesión en contra del sexo.

Rasgos de ansiedad.

Independientemente de que la tristeza es el estado de ánimo central en la depresión, muchas personas que la padecen presentan estados de ansiedad y otros de tipo neurótico. Pueden quejarse de tensión, temores vagos o inespecíficos y multitud de preocupaciones. Pueden además sufrir el temblor y los accesos de sudoración comúnmente asociados a los estados de ansiedad.

Conducta suicida.

En los individuos deprimidos, las ideas de culpabilidad y desesperación pueden conducirlos a creer que merecen la muerte (autocastigo). Otros ven su futuro muy negro, derivado de sus pensamientos negativos, por lo que piensan que es mejor morir antes que vivir en esa situación (huida). Bajo estas explicaciones se comprenden las conductas de autodestrucción, tales como no comer o hacerlo demasiado, desinterés por el estado general de salud, etc. (Mendels, 1977).

La gravedad de la depresión, varía en función de la intensidad con lo que los síntomas se presentan. Algunas personas deprimidas consiguen continuar su vida, funcionan hasta un punto que pueden considerarse bueno y se hacen cargo de sus responsabilidades con una eficacia razonable, su alteración anímica puede no ser percibida por los que las rodean. Otras personas en cambio, se muestran totalmente incapacitadas por la depresión y en ocasiones se hace apremiante una hospitalización.

Una historia clínica completa, la integración del estudio psicodinámico, y eventualmente métodos de laboratorio son los principales recursos con los que se cuenta para establecer el diagnóstico de la depresión. (Salgado, 1984).

2.1.2. Etiología.

Todos los trastornos psicológicos presentan una etiología multifactorial, la depresión no es la excepción, varios autores de distintas corrientes han postulado modelos etiológicos para la depresión. En 1975, Akiskal y Mckinney (citados en Cantawell, 1987) probaron integrar diez modelos conceptuales de la depresión en un marco clínico con el fin de lograr una mejor comprensión de dicho padecimiento. Los diez modelos de depresión que revisaron reflejan cinco escuelas de pensamiento: la psicoanalítica, la conductual, la sociológica, la existencial, y la biológica. Cuatro de los modelos corresponden a la escuela psicoanalítica, dos a la conductual, dos a la biológica y una para cada escuela restante, la sociológica y la existencial.

I El primero de los modelos psicoanalíticos analizados, es el propuesto por Abraham en 1911 y Freud en 1917. El modelo de la agresión internalizada, en el cual se presenta como mecanismo básico la conversión del instinto agresivo en un estado de ánimo depresivo. Dentro de este modelo la depresión tiene su origen en la pérdida de un objeto amado por parte del sujeto, y en la manera en que éste resuelva su duelo. Abraham y

Freud (en Mendels, 1977) coinciden en señalar que la diferencia esencial entre duelo (pesadumbre) y depresión, estriba en que en el duelo la pérdida en consciente, el sujeto conoce la causa de su pesar; mientras que en la depresión la verdadera pérdida es inconsciente. En esta última hay una acetuada disminución de la autoestimación, Freud (1917) afirmaba "en la pesadumbre el mundo se torna pobre y vacío; en la melancolía, se vacía y torna pobre el yo mismo".

Freud (en Mendels, 1977) señalaba que en el curso normal de duelo, la persona afectada, separa las emociones y previamente asociadas con el objeto perdido y llega a identificarse ella misma con esos sentimientos. Sus pensamientos ambivalentes de odio y hostilidad hacia el objeto perdido se dirigen hacia el mismo sujeto; sentimientos no expresados y tal vez nunca reconocidos, provocando que se manifiesten: ideas de resentimiento hacia el objeto perdido por haberlo abandonado, de culpa causadas por la evocación de daños (reales o imaginarios) cometidos en contra del objetivo perdido y un sentimiento de sufrimiento y pérdida.

Para resolver estos sentimientos es necesario el trabajo de duelo, el cual consiste en recordar conscientemente y fantasear, en ocasiones, el objeto perdido. Cada vez que esto sucede se van perdiendo los vínculos que existía entre el sujeto y el objeto, esta reducción de vínculos permite al sujeto canalizar su energía a otros objetos de amor, nuevos o tal vez ya existentes.

En el depresivo se presenta una falla del proceso normal de duelo. En lugar de indentificarse solamente con el objeto perdido, el sujeto asume los atributos negativos que percibía del objeto. Lo que provoca que experimente sentimientos e ideas de autodesprecio, autodenigración, que derivan en conductas autodestructivas. Se desea destruir al objeto perdido, ahora incorporado.

Freud y Abraham, también concedían importancia a las experiencias tempranas. Una pérdida de amor en la infancia puede predisponer al sujeto que la sufrió a desarrollar depresión en épocas posteriores de su vida, en las cuales también sufre pérdidas o rupturas de ligas de apego. (Mendels, 1977).

II Un segundo modelo psicoanalítico, considerado por Akiskal y Mckinney como un modelo de "pérdida de autoestima", es el propuesto por Bibring en 1953. Este autor destacó la pérdida de autoestima como elemento clave de la depresión. Sostuvo que la depresión clínica se desarrolla como consecuencia de la frustración de las expectativas conscientes; el individuo experimenta indefensión, desamparo e impotencia al tratar de alcanzar los ideales del Yo, y no conseguirlo. Bibring concedía importancia a las experiencias infantiles como factores predisponentes de la depresión adulta, pero no así a los sentimientos agresivos provocados por alguna pérdida, los que consideraba secundarios e inconscientes, (Mendels, 1977; Cantawell, 1987).

III El tercer modelo psicoanalítico, es el postulado por autores como Spitz (1942) y Robertson & Bowlby (1952, 1960), es un modelo de "pérdida objetal". El mecanismo es en este caso la separación y ruptura de un lazo afectivo. Spitz describió un síndrome de depresión aguda en niños hospitalizados, al que denominó "depresión anaclítica"; este síndrome se desarrollaba después de una brusca separación de la madre, que hasta ese momento había dedicado todo su tiempo y cuidados al niño. Se reemplazaba a la madre por un desconocido. Al cabo de un periodo inicial de angustia, los niños pasaban a un estado depresivo; mostrándose apáticos, indiferentes y tristes. Tiempo después, cuando volvían a ver a su madre, la reacción hacia ella era de antipatía, aunque posteriormente se desarrollaba una marcada dependencia a ella y un temor a los extraños. Bowlby, por su parte, describe tres estados: etapa de protesta, etapa de desesperación y etapa de separación; las que son similares a las expuestas por Spitz, con la diferencia de que Bowlby no encontró en sus observaciones el regreso a la dependencia hacia la madre cuando el niño vuelve a verla, él en cambio, registró actitudes de indiferencia (Mendels, 1977; Cantawell, 1989; Papalia, 1985).

IV El cuarto modelo examinado, el que Akistal y Mckinney consideraron psicoanalítico pero que otros autores (Mendels, 1977; Emery, Bedrosian, Gorber, 1987) consideran cognocitvista, fue el planteado por Beck en 1967). En este modelo, la indefensión es el mecanismo central. Se sostiene que las cogniciones de una persona (los fenómenos verbales e imaginativos dentro de la consciencia) determinan la forma en que dicha persona siente y actúa. En la depresión la persona reacciona ante situaciones de estrés activando un patrón de creencias disfuncionales. Este patrón recibe el nombre de tríada negativa, incluye un autoconcepto negativo, una interpretación negativa de la propia existencia y una visión negativa del futuro, que conduce a la indefensión, desesperanza y depresión.

Las personas deprimidas distorsionan sistemáticamente las experiencias para que se ajusten a sus conclusiones negativas. Dicho ajuste lo realizan a través de una serie de errores cognocitivos tales como la deducción arbitraria, la abstracción parcial, generalización excesiva, magnificación o minimización y la clasificación inexacta. Estas personas "oyen mal", "perciben mal", y por ende, "construyen mal" las situaciones para que encajen en una línea predominantemente negativa, siendo así como la depresión se manifiesta, (Emery, Bedrosian y Gorber, 1987).

V El quinto modelo considerado por los autores, corresponde a la escuela conductual. Es el modelo de la "desesperanza aprendida" o indefensión, propuesto por Seligman y Maier en 1967.

El modelo de indefensión aprendida se basó inicialmente en la experimentación con animales, la que consistía en mantener sujetos a los animales (perros) mientras se les aplicaba estimulación aversiva, no controlable y de la que no podrían escapar. Un animal en condiciones normales, al ser castigado, intentaría escapar antes de que se repita el castigo. Un animal que previamente ha sido expuesto a un estímulo aversivo incontrolable e ineludible, no intentaría escapar, solamente se mueve de manera confusa o se mantiene estático; en una posición pasiva, de sumisión. De esta manera, la indefensión aprendida se puede conceptualizar como un estado conductual que aparece cuando el individuo no reconoce la relación entre la propia respuesta y el estímulo aversivo recibido.

En estudios posteriores Seligman (citado en Petti, 1987), relacionó los datos obtenidos con animales, con la depresión presentada por humanos, llegando a la siguientes conclusiones:

- a) La motivación se encuentra alterada. Todo sujeto enfrentado a una situación desagradable ineludible o fracasos repetidos, no busca nuevas soluciones cuando enfrenta situaciones similares.
- b) La cognición también se encuentra alterada. Si dentro de la situación aversiva, el individuo inicia una acción afectiva, no espera que ésta lo sea, ni acepta que lo haya sido después de haberla realizado.
- c) Existe una baja de la autoestima cuando los individuos se sienten responsables de su ineficacia, de su falta de éxito.
- d) Se producen agresiones o déficits de asertividad.
- e) Se producen déficit apetitivos.
- f) Se producen déficit fisiológicos.

VI El sexto modelo, también conductual, es el planteado por Lazarus en 1968 y Lewinsohn en 1979. Este modelo resalta la situación denominada "pérdida de reforzamiento". Lewinsohn en sus investigaciones encontró que los individuos que presentan depresión no tienen acceso a un repertorio adecuado de reforzadores positivos. Los antecedentes biográficos de la condición depresiva consisten en una baja tasa de gratificaciones contingentes a las respuestas que el sujeto emite. Este déficit puede estar causado por:

- a) Una falta general de reforzadores disponibles; es decir, existen pocos acontecimientos gratificantes en el ambiente en el cual el sujeto se mueve.
- b) Incapacidad del individuo de acceder por sí mismo a los premios debido a sus características personales; como la falta de habilidades apropiadas. Como consecuencia de lo anterior, cuando el sujeto actúa para obtener algún reforzador, consigue una tasa baja del mismo que lo conduce a deprimirse. Estas conductas son cíclicas, entonces se produce un continuo déficit de reforzamiento que produce un estado de impotencia en el sujeto, (Petti, 1987).

VII El séptimo modelo estudiado por Akiskal y Mckinney, pertenece a la escuela psicológica, de la cual autores como Bart son sus representantes. Dicho modelo defiende la idea de que "la pérdida del status del papel o rol" desempeña un papel importante en la etiología de la depresión. Por ejemplo; la pérdida de poder económico, de empleo, de condición de vida, son eventos que pueden desencadenar baja autoestima y sentimientos depresivos.

VIII El octavo modelo revisado por los autores fue el defendido por la escuela de pensamiento existencial, de la cual Becker en 1964, es su exponente, quienes afirman que "la pérdida del sentido de la vida" constituye un factor etiológico de reelevancia en la depresión. Becker con sus trabajos consiguió identificar ciertos rasgos de personalidad en pacientes depresivos: exceso de actitudes convencionales, opiniones tradicionales e ideas de logro poco alejadas de la realidad. Becker no pudo obtener validez ni confiabilidad de sus datos.

IX y X Los dos últimos modelos, considerados por Akiskal y Mckinney, corresponden a la escuela biológica. Los modelos que revisaron fueron la Teoría de las aminas biogénicas y la Teoría Neurofisiológica.

En el área de la bioquímica, el avance más importantes es el establecimiento de que la perturbación del humor está relacionada con la producción y utilización de las aminas biogénicas que actúan como neurotransmisores en el sistema nervioso central catecolaminas (neropinefrinas y dopamina), e indolaminas (serotonina). Aún se discute acerca del papel de unas y de otras, pero se tiene certeza de que su intervención es fundamental en la etiología de la depresión, (De la Fuente, 1988).

El hecho neurofisiológico más significativo es probablemente la identificación en el cerebro de "centros de recompensa" y "centros de castigo" relacionados con estados de placer y sufrimientos. Los componentes viscerales y el estado de "alertamiento cerebral" que con frecuencia es parte de la depresión, apunta a la participación del hipotálamo en la misma (De la Fuente, 1988).

En su integración de todos estos modelos, Akiskal y Mckinney (citados en Cantawell, 1987) consideran que la depresión es producto de diversos procesos que implican como mínimo cuatro grandes áreas: factores genéticos, estresores fisiológicos, estresores psicosociales y factores evolutivos.

Dentro de cada uno de los modelos conceptuales que se han desarrollado para explicar la depresión, también se han formulado técnicas de intervención, con el fin de aliviar y procurar el bienestar de las personas que padecen de la misma. Es así como una persona deprimida puede ser abordada por medio del psicoanálisis, terapia conductual, terapia cognoscitiva, administración de fármacos; considerando el especialista que esté a cargo.

Para fines de esta investigación y con el propósito de evitar posibles confusiones; la depresión será considerada como un transtorno de la afectividad (Escotto Morete, 1984), un estado de ánimo que comporta una disminución del tono psíquico y de la actividad física e intelectual y que se ve acompañado de tristeza (Diccionario de Psicología Orbis, 1986)

2.2. Depresión y Desarrollo.

En psicología infantil las posiciones oscilan desde la negativa a aceptar los diagnósticos de depresión genuina en la infancia, hasta la equiparación del niño con el adulto en cuanto a la identidad y frecuencia de depresiones genuinas. Las contradicciones teóricas surgen de la marcada

tendencia a la descripción y clasificación de los estados depresivos en la infancia, según patrones y criterios propios de la patología adulta, subestimando el valor patoplástico del desarrollo de la personalidad infantil (Ayusco J.L. y Sáiz J., 1981).

En contraste con los cuestionamientos a que da lugar la existencia de la depresión en la infancia, la manifestación de ésta durante la adolescencia es innegable. La dificultad que aparece en esta etapa del desarrollo, es quizá la excesiva ubicuidad del desorden. La normal oscilación del estado de ánimo de los adolescentes puede dar la impresión de que los desórdenes depresivos están a la orden del día a partir de la pubertad. El problema radica en diferenciar entre los adolescentes realmente deprimidos y aquellos que en el contexto de su cambiante estado de ánimo presentan episodios pasajeros de abatimiento a manera de exagerada reacción ante frustraciones más o menos triviales, (Arieti, S. y Bemporad J., 1990)

Según Carlson y Strober (1980) los conceptos sobre la existencia de trastornos afectivos en el adolescente pueden describirse del siguiente modo:

- 1) No existe o es extraordinariamente infrecuente. Welner en 1976 (citado en Bemporad, 1990) señala que en el niño y en especial en el adolescente, con raras excepciones se observa un cuadro manifiesto de depresión. Además considera que la adolescencia no debe ser vista como un período turbulento de inestabilidad emocional. Una adolescencia perturbada no es la regla, pero sí el resultado de una niñez perturbada y el preludio de una madurez perturbada. Con lo anterior justifica, parcialmente, su posición ante la depresión adolescente.
- 2) Existe, pero sus rasgos característicos aparecen como otras formas de alteración conductual ("equivalentes depresivos"). Toolan (1978) al conjunto de síntomas psíquicos, somáticos y conductuales conocidos como "equivalentes depresivos", lo denomina "depresión enmascarada", la que considera presente en niños y adolescentes.
- 3) En adolescentes es posible detectar un trastorno afectivo mediante los criterios que se rigen para los adultos. Carlson y Strober (1987) sostienen que la depresión adolescente es una entidad diagnóstica, identificable y similar a la que se observa en adultos.

El tema de la depresión enmascarada versus la depresión abierta continúa siendo objeto de debate (Lang y Tisher, 1983). Aquellos que defienden la depresión enmascarada, afirman que la depresión infantil y adolescente más que mostrarse de un modo clínicamente claro se presenta encubierta, es decir, el adolescente no presenta los síntomas de las reacciones depresivas de los adultos, sino manifiesta problemas de conducta y delincuencia, reacciones psiconeuróticas tales como las fobias escolares, dificultades en el aprendizaje, berrinches de mal humor, tendencia hacia los accidentes, holgazanería, autodestrucción, alteraciones digestivas y en el sueño, dolores de cabeza de tipo migraña y deficiencias o retrasos motores (Toolan, 1987; Glaser, 1967). Los detractores de tal posición afirman que la evaluación de la incidencia de la depresión en adolescentes se ha visto dificultada con la propuesta de los conceptos "depresión

enmascarada" o "equivalentes depresivos", ya que estos son un tanto confusos o imprecisos, dando motivo para que síntomas de todo tipo sean vistos como evidencias de depresión y no como manifestaciones clínicas de etiología diferente (Arieti, S. y Bemporad J., 1990)

En el caso del niño, Nissen en 1973 (citado en Aviles Cobian, 1989) señala que las depresiones enmascaradas en realidad son depresiones infantiles primarias. En el fondo, como indica López Ibor Aliño en 1979, (citado en Ayuso y Saiz, 1981) el niño encuentra más dificultad que el adulto para expresar verbalmente sus sentimientos, dicha dificultad en la comunicación afectiva justifica que el transtorno anímico busque otros canales de comunicación no verbal, vegetativos o conductuales. (Ayuso y Saiz, 1981)

Lo que suele aparecer a veces en la infancia es un estado depresivo que no persiste, porque el niño no puede tolerar durante mucho tiempo sentimientos de tristeza o angustia. Algunos niños son incapaces de soportar la depresión y no tardan en desplazar su atención hacia pensamientos o actividades de mayor placer. En los niños existe aún suficiente fluidez entre fantasía y realidad como para evadir las verdades desagradables y orientar la conducta hacia el placer inmediato, deteniendo de esta forma los elementos cognitivos que dan lugar a las experiencias depresivas. Es así como los niños son capaces de defenderse de la depresión mediante diversas actitudes, pero es importante señalar que estas actitudes no son equivalentes depresivos ni evidencias de una depresión encubierta. Son más bien intentos de adaptación para enfrentar una situación que en un adulto es capaz de provocar depresión. Entre las maniobras defensivas utilizadas por los niños, se pueden mencionar las actitudes hipomaniacas, la hiperactividad, la delincuencia y ciertos síntomas somáticos. (Arieti, S. y Bemporad J., 1990).

Durante la adolescencia la situación se torna diferente. El adolescente es capaz de hablar espontáneamente de lo que le ocurre, a diferencia del niño, puede afrontar de manera más abierta los conflictos debido al grado de madurez intelectual alcanzado, aunque al igual que al niño, el manejo del afecto le causa cierta dificultad. Carlson y Cantawell (1980) están convencidos de que si el profesional aprende a tratar al adolescente; observando y preguntando de una manera sistemática como se siente y como piensa, es posible apreciar que la depresión no se oculta tanto como se ha llegado a creer.

Miriam Tisher y Moshe Lang crearon un instrumento para la evaluación de la depresión "Childrens Depression Scale CDS", que en su adaptación española se denominó Cuestionario de Depresión para Niños CDS (Nicolás Seisdedos Cubero, 1986), el cual también contempla población adolescente debido a que el rango de aplicación es de 8 a 16 años. Las autoras consideran a la depresión como una respuesta humana normal que varía en intensidad y cualidad; que se expresa por medio de una serie de conductas, sentimientos y actitudes. Creen que la depresión está presente en distintos grados en la población infantil y adolescente, al mismo tiempo que desempeña un papel en grupos específicos como son los niños que han vivido la muerte de un ser querido, los de bajo rendimiento escolar y las poblaciones psiquiátricas.

Thisher y Lang después de sintetizar las características que en la literatura se reseñan como sintomatología de la depresión infantil, formularon una amplia definición de la misma que comprende los aspectos siguientes:

1. Respuesta afectiva: sentimientos de tristeza.
2. Autoconcepto negativo: sentimientos de inadecuación y baja autoestima, inutilidad, minusvalía, indefensión, imposibilidad de ser querido.
3. Disminución del impulso y de la productividad mental: aburrimiento, retraimiento, falta de energía, descontento, poca capacidad para el placer, incapacidad para aceptar ayuda o consuelo, entecimiento motor.
4. Problemas psicósomáticos: dolores de cabeza, dolores abdominales, insomnio u otras alteraciones del sueño.
5. Preocupación por la muerte y enfermedad: en uno mismo o en los demás, pensamientos suicidas, sentimientos de pérdida (real o imaginaria).
6. Dificultades en el área de la agresividad: irritabilidad, crisis de mal genio.

La depresión infantil y adolescente guardan algunas semejanzas, a pesar de ello, es posible identificar las manifestaciones clínicas de la depresión para cada etapa del desarrollo.

2.2.1. Primera Infancia.

La depresión anaclítica descrita por Spitz en 1942 (citado por Arieti, 1990) en niños hospitalizados y separados de la madre en edad temprana, constituye un cuadro extremadamente grave, caracterizado por pasividad total, desinterés progresivo hacia el ambiente, pérdida de apetito y trastorno del desarrollo general.

Spitz estudió la reacción de los bebés ante la separación de la madre. Observó que cuando los lactantes habían desarrollado un vínculo con sus madres, y eran separados de éstas al llegar a los seis meses, reaccionaban con actitudes quejosas y llanto; más tarde caían en un estado de retraimiento y letargo, y yacían en sus cunas con expresión ausente, sin prestar atención a lo que sucedía a su alrededor; respondían con lloros y chillidos cuando se les acercaba un extraño. Si el lactante no volvía a reunirse con su madre, desarrollaba lentamente el síndrome que Spitz denominó "depresión anaclítica", caracterizado por la pérdida de peso, insomnio, falta de respuesta a estímulos ambientales. Si la madre y el bebé volvían a reunirse al cabo de un periodo de tres o cinco meses, el síndrome era reversible; pero si la separación se prolongaba más allá de dicho plazo, el estado del niño se consolidaba haciéndose irreversible.

2.2.2. Edad Preescolar.

En el niño en edad preescolar, Nissen en 1973 (Aviles, 1989) describió un síndrome caracterizado por insomnio, anorexia, crisis de llanto y gritos, síntomas psíquicos tales como limitación en el juego, agitación y timidez.

Durante esta etapa existe dificultad para registrar la depresión, debido a la incapacidad del niño pequeño de expresar en palabras cómo se siente. Para determinar si un niño sufre depresión, es necesario observar cuidadosamente su conducta y actitudes motrices, evitando atribuir al niño emociones adultas o una estructura psicológica más compleja de lo que en realidad se justifica. (Anthony, 1975, citado en Psicoterapia de la Depresión, 1990).

Una posible causa para la presencia de la depresión en los preescolares la constituye el proceso de individualización psicológica del niño respecto de su madre, el cual marca el comienzo aproximado de esta

etapa de desarrollo. Mahler señala que el niño ya no se contenta con recibir y ser pacientemente alimentado, prefiere en cambio, hacer las cosas por sí mismo; comienza a dar muestras de su fuerza de voluntad. En esta etapa el niño parece enfrentarse con una opción decisiva: gratificarse con el ejercicio de su voluntad, corriendo el riesgo de ser castigado por sus padres o inhibir sus inclinaciones espontáneas para asegurarse el amor paternal.

Las raíces de la depresión se encuentran probablemente en el castigo y la falta de respuesta por parte de los padres ante las normales actitudes de exploración y aprendizaje del hijo, lo que conduce automáticamente a la inhibición inconsciente de las actividades necesarias para adquirir más tarde la noción del propio valor por medio de la realización personal. (Mahler, 1966).

Estos niños impresionan como serios, faltos de espontaneidad y a menudo aferrados a sus padres. Buscan complacer a los padres y no asimismo, para seguir contando con la seguridad que les brinda el vínculo con ellos.

Aunque se muestran tristes, no es posible afirmar que estos niños están deprimidos. No tienen una noción clara de su estado afectivo; si bien son capaces de verbalizar, no pueden aún identificar o describir con palabras sus emociones. Tal vez lo acertado es diagnosticarlos como francamente inhibidos y predispuestos a una posible depresión en edades posteriores. (Bemporad J., 1990).

2.2.3. Edad Escolar.

A medida que se acerca la edad escolar, se han observado períodos más prolongados de auténtica tristeza. Los escolares pueden sentirse desdichados, aunque no les es posible identificar los motivos de su aflicción. Sencillamente responden al ambiente que los rodea, sin detenerse a pensar quienes son y si son buenos o malos.

El niño puede reaccionar con tristeza ante una situación de privación ambiental o ante una situación de pérdida de las fuentes de gratificación, pero su tristeza no refleja necesariamente un conflicto interno. Sin embargo, autores que han trabajado con este tipo de niños (Sandler y Joffe, 1965; Poznanski y Zrull, 1970), (en Arieti, 1990) observaron indicios de una transformación continua que sugiere la presencia de rasgos depresivos: los niños esperan ser maltratados por los demás, generalizan ante todas las personas una actitud negativa originada en las pasadas frustraciones causadas por los padres. También se observó que al verse contrariados los niños solían darse por vencidos. El rechazo a las exigencias desmedidas o irrealizables de los padres, generalmente en el terreno escolar, pueden hacer que el niño sienta que nunca llegará a triunfar y que no tiene sentido esforzarse.

Los padres premian ciertas conductas y muestran amor sólo cuando el hijo realiza actividades que los satisfacen a ellos y que suelen coincidir con las que bloquean en el niño su individuación o gratificación autónoma. A esta edad la autoestima del niño depende de las respuestas de las figuras parentales, de modo que el rechazo por parte de los padres tiene efectos destructivos e inhibe el comportamiento que provocó la desaprobación.

Bemporad (1990) señala que es posible diferencias dos tipos de estados de tristeza en niños de edad: uno, en el cual los padres inhiben poco a poco las reacciones capaces de producir una sensación satisfactoria o placentera; y por otro, en el cual el hijo responde directamente a la carencia de gratificación de su entorno.

Bemporad concluye que los niños en edad escolar son capaces de experimentar tristeza en circunstancias frustrantes, pero que sus estados depresivos constituyen respuestas a factores ambientales y no perduran en ausencia de la causa externa, se modifican con facilidad al cambiar los factores ambientales que los condicionan.

En lo que se refiere a la sintomatología de la depresión en la edad escolar, es importante mencionar los síntomas que Sandler y Joffe (1965) observaron al estudiar niños escolares:

- 1) Los niños impresionaban como tristes, desdichados o deprimidos.
- 2) Sus rasgos sobresalientes eran el retraimiento o la falta de interés.
- 3) Se mostraban descontentos, con escasa capacidad de placer.
- 4) Transmitían la sensación de carecer de amor o de ser rechazados.
- 5) Parecían renuentes a recibir consuelo.
- 6) Pasividad oral.
- 7) Sufrían de insomnio u otros trastornos del sueño.
- 8) Se masturbaban o practicaban otras actividades repetitivas.
- 9) Dificultad para mantener contacto con los adultos.

Cuando el niño crece los problemas de conducta comienzan acompañar los síntomas depresivos: rabietas, desobediencia, pleitos, escapadas del hogar, propensión a los accidentes; masoquismo, conductas autodestructivas (Toolan, 1978). Los niños de 6 a 11 años de edad, además de presentar los síntomas de etapas anteriores, también pueden mostrar irritabilidad, enuresis, encopresis, morderse las uñas, manipulación de los genitales y pavores nocturnos. (Nissen, 1973, en Aviles Cobian, 1989)

2.2.4. Pubertad.

Durante la pubertad el niño sufre transformaciones físicas y cognitivas que repercuten sustancialmente en su personalidad. En esta etapa del desarrollo, las facultades cognitivas del niño le permiten construir un sistema de pensamiento que incluye la responsabilidad hacia los demás, la internalización de valores y normas y un incipiente sentido de sí mismo. A esta edad es normal que el niño se preocupe menos por las opiniones de sus familiares que por los juicios de sus iguales o de su sociedad.

En la pubertad, además de manifestar una reacción afectiva inicial ante las frustraciones o la pérdida de bienestar, el niño puede continuar evolucionando hacia un cuadro depresivo más crónico; Sandler y Joffe (1965) señalan que se establecen procesos adaptativos y modos de respuesta a estímulos ambientales reiterativos. Uno de estos modos de respuesta consiste en rendirse a la frustración experimentando una pesada sensación de pérdida, impotencia personal y vergüenza.

Gran parte de la sensación de carencia vivida en este periodo se debe a las ideas que el niño elabora acerca de su problema y a las consecuencias que llega. El estado afectivo deja de ser una consecuencia automática de la experiencia, como lo es en niños pequeños, para convertirse más bien en una evaluación lógica y personal de la experiencia. Los niños de esta edad que no logran cumplir los ideales paternos se deprimen porque viven esa incapacidad como un fracaso personal y no solamente consideran la respuesta paterna. Del mismo modo, los niños sometidos a reiteradas experiencias de rechazo se deprimen a causa de su propio convencimiento de que no merecen ser amados, y no sólo como reacción ante el dolor del inmediato rechazo. A esta edad el niño investiga y evalúa su comportamiento en función de sí mismo y no de los estímulos externos; es esta característica del pensamiento la que determina que continúe sintiéndose deprimido aunque las circunstancias ambientales se modifiquen, por lo que es posible postular, como lo hace Bemporad, la posibilidad de una verdadera enfermedad depresiva a esta edad.

Es importante señalar que en la pubertad la depresión es consecuencia de conclusiones cognitivas, que pueden ser equivocadas, pero que son independientes del entorno inmediato. Lo que favorece que la depresión no persista, es la flexible autovaloración que el niño posee, ya que responde con facilidad a las experiencias ambientales positivas. Las autoapreciaciones negativas no están aún tan consolidadas como para desvalorizar todos los triunfos o desvanecer todas las gratificaciones. Además la depresión en la pubertad, a diferencia de la adulta, no genera en el individuo desesperanza y desesperación por lo futuro. El niño es incapaz de establecer una verdadera secuencia lógica que asocie su estado actual con su experiencia en lo futuro. (Rie, 1966, citado por Bemporad, 1990).

En esta etapa del desarrollo, el fracaso escolar constituye el fenómeno más constante que acompaña al trastorno depresivo subyacente (Ayuso y Saiz, 1981). Para los de 12 a 18 años de edad, es frecuente que se presenten las mentiras, intentos de suicidio, sentimientos de inferioridad y opresión y síntomas psicósomáticos: dolor de estómago y de cabeza, (Nissen, 1973, en Áviles Cobian, 1989).

2.3 Depresión en Adolescentes.

La adolescencia significa para el ser humano cambios de gran intensidad, se enfrenta a situaciones que distan mucho de las que habitualmente como niño vivía.

El individuo cambia: la transición de un estado a otro, significa pérdidas, el adolescente cambia; el adolescente pierde. Abandona su aspecto físico de niño, necesita aceptar su nueva imagen corporal la cual no maneja con habilidad. Además se enfrenta al hecho de que a pesar de persistir fuertes necesidades de dependencia empieza a ver que sus padres ya no son las figuras ideales que él había querido en la infancia, por lo tanto, empieza rechazarlos, aparecen en él resentimientos ante los padres y los maestros, el adolescente empieza a combatir cualquier símbolo de sumisión a los adultos y rechaza todo aquello que signifique autoridad: reglamentos, horarios, límites, etc. (Guisa Cruz, 1984).

El adolescente sustituye sus valores infantiles con nuevos ideales en un intento de adquirir identidad propia, asimismo, las nuevas necesidades sexuales que experimenta lo llevan a una búsqueda de su identidad sexual y los cambios en sus relaciones familiares y sociales implican un desequilibrio en su seguridad infantil. El adolescente abandona gran parte de los valores parentales como parte de su lucha normal por lograr independencia intelectual y afectiva. Al mismo tiempo, carece de suficientes recursos psicológicos para enfrentar las frustraciones que el crecer implica, (Sauceda García, 1983; Guisa Cruz, 1984).

El adolescente está consciente de su enorme necesidad de emancipación; pero se ve envuelto en una lucha desesperada contra su incapacidad por conseguirla.

Es por lo anterior, que puede decirse que el adolescente se encuentra en un proceso renuente, que ante las situaciones que le producen cambios emocionales, sus reacciones pueden fluctuar de un idealismo extremo a un optimismo que le permite ignorar todos los obstáculos, a un pesimismo aplastante que le produce depresión incluso pueden presentarse ambas conductas en forma alternada. El mismo adolescente puede encontrar solución a este proceso normal mediante el apoyo de sus compañeros y a través de la identificación con los adultos que son altamente significativos para él. Ahora bien si la intensidad y las manifestaciones de este estado depresivo son significativamente diferentes el proceso normal adolescente y si a esto se suma una historia personal alterada, por ejemplo, con pérdidas parentales tempranas, rechazo materno o antecedentes familiares de perturbaciones afectivas, entonces clínicamente se observa un trastorno de la afectividad: depresión, (Guisa Cruz, 1984).

Erickson (1965) considera que la depresión en el adolescente tiene su origen en los cambios psíquicos estructurales, secundarios a los biológicos, sociales y psicológicos.

Jacobson (citado en Psicoterapia de la Depresión, 1990) supone que la habilidad emocional del adolescente refleja la remodelación de la estructura psíquica del individuo que se produce como consecuencia de los masivos cambios biológicos, sociales y psicológicos. El adolescente debe forjar una nueva imagen de sí mismo; las presiones que el "ello" y el "superyo" ejercen en el proceso de formación de la nueva identidad hacen que se turnen periodos de actuaciones sexuales y agresivas, actitudes moralistas y sentimientos de culpa y vergüenza o inferioridad. Durante la adolescencia, de acuerdo al mismo autor, el "yo" es relativamente débil, por lo que las oscilaciones en el estado de ánimo reflejan la dominación del "ello" o "superyo". Así también Jacobson señala que las manifestaciones depresivas en la adolescencia pueden obedecer además a otros motivos; por ejemplo, la renuncia a vínculos y a objetos infantiles, la no consecución de ideales inalcanzables a los conflictos derivados de los sentimientos de vergüenza o culpa.

Aberastury (1987) pone de manifiesto que la depresión durante la adolescencia guarda estrecha relación con las pérdidas que significa el crecer. El adolescente tiene que elaborar el duelo por el cuerpo infantil perdido, por el rol y la identidad infantil a la que tiene que renunciar, y por los padres de la infancia que no lo continuarán protegiendo. Implica experimentar el desprendimiento del núcleo familiar: pérdidas de objetos de amor. El ánimo depresivo, las reacciones de tristeza y los estados de profunda angustia que los adolescentes pueden presentar, son manifestaciones de la lucha interior por renunciar al pasado y al mismo tiempo no perderlo del todo, (Kaplan, 1986).

2.3.1. Sintomatología.

Sobre el fondo de alteraciones anímicas ya descritas, muchas veces de escasa expresividad, ocupan el primer plano de las manifestaciones clínicas depresivas del adolescente los trastornos de comportamiento y las alteraciones de la corporalidad, (Ayuso J.L. y Saiz J., 1981).

Desde un punto de vista clínico práctico, la depresión en la adolescencia se expresa fundamentalmente por las fluctuaciones importantes que se le dan un carácter muy inestable al estado de ánimo y las manifestaciones conductuales provocadas por las características del pensamiento adolescente: inmadurez en sus juicios, irrevocabilidad y la falta de moderación. Dichas características pueden predisponer al adolescente a los actos impulsivos y reacciones extremas, (Guisa Cruz, 1984; Bemporad J., 1990).

La sintomatología de los adolescente deprimidos, a la que Toolan (1978) denominó "equivalentes depresivos", es la que a continuación se describe:

El aburrimiento y la inquietud se presentan de manera notable. Por momentos, el adolescente parece no interesarse por nada, para después ocuparse intensamente, tal vez de trivialidades solamente. Pierde el interés de manera rápida; y posteriormente busca desesperadamente algo nuevo para entretenerse.

El joven se queja frecuentemente de fatiga; puede fluctuar entre una apatía abrumadora y una inagotable energía. Es posible que experimente cansancio al levantarse por la mañana, independientemente de haber dormido lo suficiente.

Se presentan dificultades para concentrarse y memorizar, lo que puede dar lugar a problemas escolares.

En el adolescente, la negación y la actuación con los mecanismos defensivos que predominan. Es su estrategia principal para afrontar problemas antes de encarar directamente un conflicto, lo evadirá.

La actuación de algunos adolescentes los puede conducir a realizar conductas impulsivas inconscientes llamadas "acting out"; actividades autodestructivas, conductas violentas, reacciones sadomasoquistas, conflictos grandes de identidad y con la autoridad, actividad sexual promiscua, comportamiento temerario y audaz. Pueden presentar conducta delictiva, tal vez motivada por el deseo de llamar la atención. Otros, por medio de sus contactos sexuales indiscriminados intentarán aliviar su depresión, debido a que esa es la única manera que conocen para relacionarse con otros. También se pueden presentar conductas adictivas: farmacodependencia y ocasionalmente alcoholismo.

Algunas veces, cuando el adolescente se siente olvidado y no querido por sus padres; busca reemplazar las figuras parentales perdidas con nuevas figuras gratificantes, lo que suele llevar al joven a refugiarse en bandas de delincuentes, sectas religiosas o cualquier otro grupo que le proporcione algún grado de seguridad y todas aquellas actitudes y conductas que paradójicamente lo van a hacer sentirse adulto, debido a que la dependencia infantil no superada sigue vigente en ellos.

Puesto en la pubertad el cuerpo adquiere para el sujeto una gran importancia, durante la adolescencia aparecen perturbaciones de índole psicósomática, tales como la hipocondría, las alteraciones del apetito (bulimia y anorexia), preocupaciones obsesivas por la apariencia física (dismorfofobia), (Ayuso J.L. y Saiz J., 1981).

Por otra parte, como señala Guisa Cruz (1984), durante la adolescencia pueden aparecer algunas muestras incipientes o precoces de la enfermedad cíclica llamada maníaco-depresiva aunque es posible que el padecimiento se origine durante la niñez, lo cierto es que la mayoría de los casos se manifiesta durante la adolescencia; el diagnóstico puede ser difícil, pero en los adolescentes a los que finalmente se identifica como maníaco-depresivos, se advierte la presencia de cambios en el estado de ánimo más profundos y prolongados, más cambiantes que los habituales y por

ello no logran ligarse con la realidad, por lo que se considera desde el punto de vista psicodinámico que no encuentran para su "yo" un sitio adecuado.

Para algunos autores (Bemporad J., 1990, Anthony 1975), las presiones que la sociedad ejerce sobre los adolescentes contribuyen a exacerbar las características emocionales y conductuales propias de la depresión. En nuestra cultura, se les recuerda constantemente que están construyendo su futuro, sea en lo concerniente a sus estudios, matrimonio o posición social. Es también el momento en que suelen alejarse del hogar por primera vez; aunque sea de manera simbólica, a menudo sienten que no están preparados para asumir tal responsabilidad, pero se avergüenzan de reconocer lo que para ellos es una necesidad infantil de dependencia. Están tan habituados a vivir de acuerdo con los dictados de otra persona (padres y maestros), que la libertad de que disponen ahora los hace sentirse solos y llegan a dudar de sí mismos. Con frecuencia pasan a depender de una nueva figura de autoridad, que se convierte en su fuente de orientación y significado.

En lo que respecta al papel de la familia en la manifestación de depresión en adolescentes, es necesario identificar aquellas condiciones de interacción padre-hijos que facilitan u obstaculizan el proceso adolescente y que probablemente lleguen a generar en el joven un estado depresivo.

Los padres pueden influir de manera importante tanto en agravar como en aliviar la depresión en el adolescente. Si los padres no son comprensivos y se tornan demasiado fríos y lejanos o por el contrario, más demandantes y exigentes, es probable que el joven presente una depresión más significativa. En el primer caso, los padres de adolescentes, por lo general, piensan que su hijo ya está grande y olvidan que se encuentra en una etapa en la que necesita apoyo, cariño, comprensión y orientación, si no le brindan lo anterior, en el adolescente se intensifica su sentimiento de soledad y pérdida y puede experimentar depresión, (Murow Troice, 1984)

Cuando los padres exigen demasiado al adolescente, lo obligan a que éste se esfuerce por satisfacer el ideal parental, en ocasiones, el adolescente descubre que es incapaz de hacerlo o que la realización de ese ideal implica renunciar a sus oportunidades de individualización. Aún así, muchos adolescentes luchan por cumplir con el ideal parental, del que se adueñan, negando su vida y placer, hasta que terminan por sucumbir a la depresión, hayan o no alcanzado el fin perseguido: lo exigido por los padres. Es por lo anterior que autores como Bemporad (1990) y Anthony (citado por Bemporad) señalan que es durante la adolescencia cuando van configurándose los rasgos característicos de la depresión: la dependencia de los demás, la meta dominante y en especial la marcada autonegación que poco a poco corroe toda vivencia de placer o significado.

El fracaso escolar, puede ser una causa de depresión importante, aunque también se puede plantear que una depresión es causa de fracaso escolar. La depresión es producto de un proceso que se evidencia en los casos en que los jóvenes y sus padres, le atribuyen demasiada importancia al éxito escolar, algunos padres encomiendan a su hijo la realización de su ideal y al mismo tiempo utilizan los resultados como medida depresiva, lo

cual es muy difícil de soportar por el hijo. Por lo tanto, el joven al no poder expresar su agresión hacia los padres y la escuela la vuela hacia sí mismo con la consecuencia final de un cuadro depresivo, (Murow Troice, 1984).

Existen otros trastornos intrafamiliares que pueden explicar la depresión en el adolescente por ejemplo, la ausencia de un progenitor o ambos, el divorcio, o una mala relación de pareja, los defectos de los progenitores, sus caudillas y defectos que están sumamente deformados y que el adolescente juzga según los valores sociales convencionales, el abandono paterno debido a preocupaciones externas o por aislamiento e incluso también por delegar el cuidado de los hijos a otras personas. Es conveniente destacar que algunos jóvenes en circunstancias como las anteriores no presentan depresión, (Murow Troice, 1984).

Debido a la inestabilidad del adolescente, muchas de las depresiones que en esta etapa se presentan se caracterizan por su brevedad, tanto como por su intensidad.

Otras depresiones, en cambio, se hacen crónicas y no ceden aunque las condiciones medioambientales que rodean al adolescente mejoren. Estos jóvenes presentan síntomas depresivos similares a los del adulto, o bien defensas contra la depresión que son específicas de esa edad, ya señaladas.

2.3.2 Tratamiento.

La depresión en la adolescencia es un estado consecutivo a los cambios físicos y a su repercusión en la esfera psicológica y por tanto emocional, y como tal es un estado funcional que no debe considerarse anormal. Cuando este estado se desvía e intensifica, debe de recer la atención especializada, (Escotto Morett, 1984).

Para Macias Valdez (1985) el tratamiento de adolescentes deprimidos plantea la problemática siguiente:

- 1.- El cuadro clínico puede estructurarse como el de un adulto y requerir, por lo tanto, un tratamiento parecido.
- 2.- El riesgo de suicidio es elevado.
- 3.- En el periodo de desarrollo crítico que es la adolescencia, se agrega una situación que es fuente de angustia y puede agravar la conflictiva propia del adolescente con la familia, la sociedad y los valores culturales.

El mismo autor marca que hay que considerar ciertos aspectos en el tratamiento del adolescente deprimido:

a) La edad y el periodo de desarrollo. Según Toolan (citado en Macias Valdez, 1985) en la adolescencia temprana la depresión se encuentra enmascarada por tendencias al acting out. En la adolescencia media, se hacen evidentes reacciones francamente depresivas, que son bastante parecidas a la clásica depresión adulta, a la cual se agrega un sentido de confusión de la propia identidad. Finalmente, en la adolescencia tardía, el

alcohol, la droga y el sexo impiden a menudo al adolescente enfrentar sus propios sentimientos dolorosos. La modificación en el cuadro clínico es producto de los cambios psicológicos normales que tienen lugar durante el proceso adolescente, (Toolan, 1978).

b) La problemática propia del adolescente. Es conveniente distinguir entre lo que es achacable a la crisis de la adolescencia y lo que está siendo determinado por la depresión.

c) El riesgo de acting out, del suicidio o de conductas antisociales, que el psicoterapeuta debe manejar directamente con el adolescente o auxiliándose de otros miembros del equipo de salud, de la familia o de ciertas entidades tales como la escuela.

En el manejo psicoterapéutico del adolescente es muy difícil establecer generalizaciones, sobre todo si se toma en cuenta lo antes expuesto. Cada caso debe ajustarse individualmente a su problemática y a su historia personal (Macías Valdez, 1985). La psicoterapia en sus diferentes modalidades y la administración de psicofármacos en sus variados tipos, son una instancia que puede emplearse en el tratamiento de la depresión durante la adolescencia, (Escotto Morett, 1984).

Uno de los aspectos más difíciles en el tratamiento es el establecimiento favorable de la alianza terapéutica, basada en la confianza, pues es evidente que el adolescente debe confiar en el terapeuta, independientemente de la modalidad terapéutica que éste emplee.

La alianza terapéutica con el adolescente debe considerarse como una situación constante y flexible, se establece porque es necesaria como parte de cualquier tipo de tratamiento.

Algunas líneas de acción que el terapeuta debe tomar en cuenta para desempeñar su labor con adolescentes deprimidos, de acuerdo a Escotto Morett (1984) y Macías Valdez (1985) son las que a continuación se indican.

- a) Por las propias características del joven que tiende a desestabilizarse con facilidad, es importante comprender que la consistencia debe ser suficientemente elástica como para permitirle adaptarse y hacer que enlace con el terapeuta el tratamiento a seguir, este por su parte debe tomar consciencia de que representa la figura de un adulto, pero de tal manera que esta representación no signifique necesariamente un conflicto para el joven.
- b) El papel del terapeuta frente al adolescente debe además de ser controlado y de brindar seguridad y firmeza, exponer un uso inteligente de la autoridad y ofrecerse como un ideal del "Yo" psicológico del sujeto.
- c) Debe de tener la capacidad de poder tolerar la desconfianza y arrogancia del joven, ya que está entendiendo una etapa en la vida en la que como parte de un proceso de crecimiento, esto se presenta casi con regularidad. Además de la desconfianza hacia el adulto, en el adolescente, existe la situación dinámica creada por la pérdida del objeto real o imaginario, que dificulta el establecimiento de la relación.

d) En caso de que exista el riesgo de suicidio, el terapeuta habrá de evitar una actitud demasiado complaciente y de apoyo a las ideas suicidas del joven que puedan estimularlo inconscientemente; también debe evitarse el miedo excesivo del terapeuta hacia la posibilidad de un suicidio, que lo conduzca a tomar precauciones exageradas.

e) Debe evitar el riesgo de hacer al paciente abiertamente dependiente al tratamiento y al terapeuta, sin que por ello deba menoscabar la responsabilidad que tiene hacia el adolescente.

La alianza terapéutica tiene por objeto producir la empatía suficiente, el acercamiento emocional que genera apoyo y confianza, y es precisamente el que permite superar la crisis y proporcionar un ideal para que el adolescente se identifique y consolide finalmente su personalidad, tomando en cuenta las normas morales y sociales de la sociedad a la que pertenece con las cuales pueda interactuar adecuadamente con sus compañeros, su familia y con el medio en general, (Escotto Morett, 1984).

Por lo que respecta a las diversas técnicas psicoterapéuticas individuales, Macías Valdez (1985) señala que existen varios niveles de ellas que se pueden emplear en adolescentes según el periodo de desarrollo, la gravedad del cuadro y las metas que se propongan. En un primer nivel se encuentra la terapia breve, de apoyo y esclarecimiento, centrada en el problema y que es útil en los casos leves o en aquellos en que una intervención a largo plazo sea difícil de realizar. En este tipo de intervención, la labor se centra en los mecanismos de defensa: negación, proyección y desplazamiento, de los cuales hay que hacer consciente al joven por medio de la interpretación de los hechos del conflicto actual, lo cual no resulta difícil en general, ya que sus síntomas se traducen con frecuencia en actos de conducta. La intervención oportuna en momentos de crisis es de gran beneficio, ya que el adolescente presenta ambivalencia acentuada frente a la autoridad, la rechaza, pero necesita sentirse apoyado, situación que el terapeuta debe aprovechar para comunicarse afectivamente con el joven.

Un segundo nivel es aquel en que la psicoterapia se prolonga y se establece una relación de tipo transferencial con manejo de la misma. En este nivel, además de un mayor conocimiento de la personalidad del adolescente, se puede profundizar en el origen de sus conflictos y en la génesis de la reacción a la pérdida de objetos, y establecer la relación a nivel terapéutico. En este segundo nivel quedan incluidas las psicoterapias de grupo.

Un tercer nivel, el más profundo y rara vez posible en la adolescencia temprana, es el de la psicoterapia psicoanalítica, donde existe además de la transferencia, el análisis de las resistencias y de la neurosis infantil. Este es de utilidad en los casos de adolescentes bien motivados y que han superado el periodo crítico de la depresión y que tienen una buena capacidad intelectual, además de sensibilidad.

El tratamiento de un adolescente deprimido debe ubicarlo en el ámbito que implica su propio desarrollo, en congruencia con sus relaciones familiares y dentro del grupo al que pertenece. Es por ello que Escotto

d) En caso de que exista el riesgo de suicidio, el terapeuta habrá de evitar una actitud demasiado complaciente y de apoyo a las ideas suicidas del joven que puedan estimularlo inconscientemente; también debe evitarse el miedo excesivo del terapeuta hacia la posibilidad de un suicidio, que lo conduzca a tomar precauciones exageradas.

e) Debe evitar el riesgo de hacer al paciente abiertamente dependiente al tratamiento y al terapeuta, sin que por ello deba menoscabar la responsabilidad que tiene hacia el adolescente.

La alianza terapéutica tiene por objeto producir la empatía suficiente, el acercamiento emocional que genera apoyo y confianza, y es precisamente el que permite superar la crisis y proporcionar un ideal para que el adolescente se identifique y consolide finalmente su personalidad, tomando en cuenta las normas morales y sociales de la sociedad a la que pertenece con las cuales pueda interactuar adecuadamente con sus compañeros, su familia y con el medio en general, (Escotto Morett, 1984).

Por lo que respecta a las diversas técnicas psicoterapéuticas individuales, Macías Valdez 1(1985) señala que existen varios niveles de ellas que se pueden emplear en adolescentes según el período de desarrollo, la gravedad del cuadro y las metas que se propongan. En un primer nivel se encuentra la terapia breve, de apoyo y esclarecimiento, centrada en el problema y que en útil en los casos leves o en aquellos en que una intervención a largo plazo sea difícil de realizar. En este tipo de intervención, la labor se centra en los mecanismos de defensa: negación, proyección y desplazamiento, de los cuales hay que hacer consciente al joven por medio de la interpretación de los hechos del conflicto actual, lo cual no resulta difícil en general, ya que sus síntomas se traducen con frecuencia en actos de conducta. La intervención oportuna en momentos de crisis es de gran beneficio, ya que el adolescente presenta ambivalencia acentuada frente a la autoridad, la rechaza, pero necesita sentirse apoyado, situación que el terapeuta debe aprovechar para comunicarse afectivamente con el joven.

Un segundo nivel es aquel en que la psicoterapia se prolonga y se establece una relación de tipo transferencial con manejo de la misma. En este nivel, además de un mayor conocimiento de la personalidad del adolescente, se puede profundizar en el origen de sus conflictos y en la génesis de la reacción a la pérdida de objetos, y establecer la relación a nivel terapéutico. En este segundo nivel quedan incluidas las psicoterapias de grupo.

Un tercer nivel, el más profundo y rara vez posible en la adolescencia temprana, es el de la psicoterapia psicoanalítica, donde existe además de la transferencia, el análisis de las resistencias y de la neurosis infantil. Este es de utilidad en los casos de adolescentes bien motivados y que han superado el período crítico de la depresión y que tienen una buena capacidad intelectual, además de sensibilidad.

El tratamiento de un adolescente deprimido debe ubicarlo en el ámbito que implica su propio desarrollo, en congruencia con sus relaciones familiares y dentro del grupo al que pertenece. Es por ello que Escotto

Morett (1984) recomienda que cuando se elija como método de tratamiento la psicoterapia individual debe recordarse que el adolescente necesita del grupo al que pertenece, esto es, de otros adolescentes semejantes a él, por lo que son importantes los grupos de apoyo. Con estos grupos, se regulariza el exceso o falta de socialización tan característico de la depresión y tan común en la adolescencia. Con estos dos métodos mencionados, se puede manejar con mayor facilidad, tanto los aspectos individuales como los generales y el adolescente consigue de esta forma un lugar en la vida que puede ubicar más objetivamente.

Referente a la modalidad terapéutica de grupo para la depresión en los adolescentes, Cárdenas Arroyo (1984) señala que las características recomendables de los grupos son: homogeneidad en cuanto a edad; debido a que hay diferencias de problemática y evaluación, se pueden dividir en tres grupos: los adolescentes tempranos (entre 12 y 13); los medios (entre 14 y 16) y los tardíos (entre 17 y 21 años).

En cuanto al sexo, el autor menciona que es conveniente que el grupo esté formado por miembros de ambos sexos, para que los pacientes puedan explotar y recopilar sus actitudes hacia la sexualidad.

Por lo que toca al padecimiento, la forma generalmente aceptada como la más útil, es la inclusión de pacientes con diferentes categorías diagnósticas, facilitando aun esto la autoadvertencia, al recibir información proveniente de otra posición

En lo que se refiere al enfoque teórico, hay dos grandes tipos de aproximación: el grupo como familia, y el grupo como todo. Independientemente de cual se emplee, el grupo como una acción terapéutica permite la oportunidad al adolescente de verse con otros, de no sentirse extraño ni confundido, de recibir opiniones que pueda aceptar con mayor facilidad. El terapeuta en su papel conciliador, facilitador de comunicación, y sobre todo no persecutorio, le permite un acercamiento al mundo del adulto, es por ello, que en términos generales, la psicoterapia de grupo puede ofrecércele al adolescente siempre y cuando no esté en una crisis aguda de depresión, a menos que sea un grupo específicamente diseñado para manejar este tipo de crisis pues podría resultar en algunos casos contraproducente, y se perderían los beneficios potenciales que el trabajo grupal ofrece. (Cárdenas Arroyo, 1984).

Cuando el caso de depresión en un adolescente rebasa los márgenes de funcionalidad, debe considerarse el uso de medicación antidepresiva, sobre todo, porque el riesgo de suicidio siempre está presente en algunas modalidades depresivas. En Europa se usan los inhibidores de la MAO combinados con diazepam, en E.U. el uso de antidepresivos está limitado y tiene indicaciones particulares. Entre los medicamentos tricíclicos y tetracíclicos los más prescritos son la imipramina y la amitriptilina, (Guisa Cruz, 1984).

**DEPRESION Y DESARROLLO
DE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA**

ETAPA DEL DESARROLLO	SINTOMAS	PSICODINAMICA PREDOMINANTE	TIPO DE DISFORIA
PRIMERA INFANCIA	Llantos y protestas seguidos de retraimiento.	Pérdida del estímulo, seguridad y bienestar ofrecidos por la madre.	Carencia de los estímulos necesario.
EDAD PREESCOLAR	Inhibición y aferramiento	Desaprobación por parte de los padres.	Inhibición de la gratificación de la incipiente voluntad.
EDAD ESCOLAR	Tristeza como respuesta	Rechazo parental, pérdida de actividades gratificantes.	Tristeza, llanto discontinuo directamente ligado con situaciones de frustración o carencia.
PUBERTAD	Depresión con disminución de la autoestima	Incapacidad de cumplir el ideal parental y de tolerar amenazas al vínculo de los padres.	Depresión con componentes cognitivos en función del afecto derivado de la evaluación de las circunstancias.
ADOLESCENCIA	Depresión con urgencia desahida, distorsiones del tiempo o impulsividad.	Incapacidad de cumplir el ideal parental internalizado y de separarse de la familia. Proceso de duelo por la infancia.	Actuación de la depresión por efecto de distorsiones cognitivas acerca de la irrevocabilidad de los hechos.

(*) tomado de Psicoterapia de la Depresión, Arieti S y Bemporand J., Ed. Paidós, 1990.

CAPITULO III

ADOLESCENCIA

CAPITULO III

3.1 Adolescencia y Pubertad.

El ser humano a lo largo de su vida experimenta transformaciones que dan lugar a diferentes etapas de desarrollo; las que no son estáticas y presentan características particulares que permiten distinguir una de otras.

La adolescencia constituye un momento esencial del desarrollo psicológico. Estimológicamente el vocablo adolescencia proviene del verbo latino "adolescere" cuyo significado es crecer, madurar, llegar a la maduración. Para la Psicología, el crecimiento al que alude la definición no sólo involucra los aspectos físicos, también incluye todos los aspectos de la personalidad: intelectual, afectivo y social.

La adolescencia es la fase de transición entre la infancia y la edad adulta. Resulta difícil marcar cronológicamente los límites de la adolescencia, aunque es posible señalar que se inicia con las transformaciones fisiológicas propias del crecimiento físico alrededor de los 11 o 12 años y finaliza a los 19 o iniciados los 20; dicha duración puede verse afectada por variaciones individuales y culturales. En algunas sociedades termina con la pubertad. Intelectualmente, la madurez se logra cuando la persona posee la capacidad de pensamiento abstracto. Sociológicamente se llega a la edad adulta cuando un individuo se sostiene a sí mismo, ha elegido una ocupación y un estilo de vida familiar. Desde el punto de vista legal, la edad adulta es cuando se pueden ejercer los derechos constitucionales. La edad adulta psicológica se obtiene cuando se logra una identidad propia, se adquiere independencia afectiva de los padres, desarrollo de un sistema de valores y capacidad para establecer relaciones maduras con amistad y amor. (Papalia, 1985).

Adolescencia y Pubertad son términos que se utilizan de manera indistinta, a pesar de que su significado no es el mismo, para establecer la distinción entre ellos es de utilidad considerar lo expuesto por Peter Blos (1971) quien define a la pubertad como el conjunto de manifestaciones físicas de la maduración, y a la adolescencia como el conjunto de procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad. De esta forma es posible afirmar que la pubertad es el proceso de maduración biológica y la adolescencia el proceso de maduración integral del individuo.

3.2 Aspectos Físicos.

3.2.1. Crecimiento Físico.

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que se producen en la adolescencia constituyen sin lugar a duda uno de los acontecimientos más importantes de este periodo de desarrollo. La pubertad es considerada a veces como señal del inicio de la adolescencia. Por otra parte, dichas transformaciones corporales, suscitan, evidentemente, un ajuste psicológico y es por ello que se ha supuesto la existencia necesaria de una perturbación de la propia imagen durante la adolescencia. En consecuencia,

la pubertad constituye un factor causal frecuentemente invocado directa o indirectamente, para explicar la evolución psicológica de la adolescencia, (Lehalle, 1990).

Uno de los primeros signos puberales es el crecimiento repentino, el llamado "estirón", que no es más que un aumento notorio en el peso y en la talla, que ocurre generalmente entre los 9 y 13 años en las niñas y en los niños entre los 10 y 16 años (Conger, 1980). Antes del estirón, es común que los niños sean un poco más bajos y menos fuertes que las niñas, el crecimiento de ellos es posterior al de ellas pero con mayor duración, por lo que pasado el tiempo generalmente los papeles se invierten y son los niños los de mayor talla y peso.

3.2.2. Cambios Fisiológicos.

La maduración es la época de la vida en la cual se da la máxima diferencia desde el estado prenatal. Es el momento en que la persona madura sexualmente y es capaz de reproducirse. Se caracteriza por el desarrollo de las funciones genitales; para las niñas, la menarquia., el comienzo de la menstruación señala el establecimiento de la maduración sexual. La primera polución, presencia de semen en la orina masculina, indica la maduración sexual en los varones.

También ocurren cambios en las características sexuales primarias y secundarias, considerando variaciones individuales. Las transformaciones de las características sexuales primarias son aquellas relacionadas directamente con los órganos sexuales, tales como el aumento gradual del tamaño de los ovarios, el útero y la vagina femeninos; y los testículos, la glándula prostática y las vesículas seminales masculinas. Así como el funcionamiento de los mismo, producción de espermatozoides en varones y maduración de óvulos en mujeres.

El desarrollo de las características sexuales secundarias incluye otros signos fisiológicos de la maduración:

- a) Desarrollo de los senos en las niñas, los pezones se agrandan y sobresalen; las areolas también crecen y los senos toman primero una forma cónica para después adquirir una redondeada.
- b) Crecimiento del vello en las regiones púbicas y axilar de ambos sexos; en la región pública comienza a crecer vello liso, fino, ligeramente más oscuro que el del resto del cuerpo, tiempo después se torna grueso y rizado. En los varones, el vello facial aparece más tarde, generalmente el vello en el pecho asoma al final de la adolescencia.
- c) Cambios en la piel. se incrementa la actividad de las glándulas sebáceas por lo que la piel se torna más grasosa y son frecuentes las erupciones de barros y espinillas, también el cabello se hace más grueso. Las glándulas sudoríparas trabajan más, haciendo que el olor corporal sea más fuerte.

- d) Cambios en la voz de ambos sexos, tornándose más grave en niños y más aguda en niñas.
- e) Modificación general de la constitución física, hombres y mujeres se desarrollan en forma diferentes, la distribución del tejido graso es distinta: ensanchamiento de caderas en ellas y desarrollo muscular en espalda y hombros en ellos, lo que da por resultado que cada sexo logra una particular conformación corporal, (Papalia, 1985).

Es importante señalar que los cambios físicos y biológicos se rigen de manera individual, cada púber posee su reloj biológico propio. Además se deben tomar en cuenta variables como la herencia, alimentación, raza, clima, situación geográfica y estado de salud general del púber para emitir juicios acerca de su desarrollo, (García Calderas, 1989).

3.2.3. Efectos Psicológicos de la Pubertad.

Es evidente que el crecimiento físico en la adolescencia por su relativa brusquedad y por el hecho de que es vivido socialmente como una transformación cualitativa, no puede dejar de tener una repercusión sobre el plano psicológico. El adolescente necesita identificarse con su propia imagen, apropiarse tanto propioceptivamente como en lo que a su representación se refiere de su cuerpo en desarrollo, (Lehalle, 1990).

La adaptación a las transformaciones físicas se considera a menudo como difícil y afectada por la duración del crecimiento. Los adolescentes experimentan una cierta inquietud ligada a una sensación de desconcierto, de anormalidad corporal, a menudo no justificada. Se habla de dismorfofobia. Lehalle (1990) cita varios estudios sobre los efectos del desarrollo físico en la personalidad de los adolescentes, en los que se destaca que el hecho de que la pubertad sea precoz o tardía, parece tener consecuencias importantes y duraderas en los planos afectivo y social, dichas consecuencias se verán condicionadas por el sexo.

Según Coleman (1980), citado por Lehalle (1990) la influencia de los medios de comunicación hace que los adolescentes tiendan a concebir normas ideales respecto del aspecto físico y a sentir incomodidad con su propio cuerpo, si este no corresponde a dichas normas. Sucede así que los adolescentes que creen no alcanzar los estereotipos físicos tienen tendencia a tener una opinión desfavorable de sí mismos en otros terrenos. Esto es así sobre todo en los adolescentes más jóvenes. Jersild (1952) citado por Papalia (1985) indica que ambos sexos desean lucir como todos los demás y no se sienten a gusto cuando maduran más temprano o más tarde que sus iguales debido a que durante la adolescencia la mayor parte de ellos se preocupan más por su apariencia física que por otro aspecto relacionado con ellos.

3.3. Adolescencia.

El proceso de pubertad afecta la maduración integral del individuo. Bios (1971) manifiesta que la adolescencia como proceso de transición a la

edad adulta es la suma de todos los intentos del individuo para ajustarse a la etapa de la pubertad, al nuevo grupo de condiciones internas y externas que confronta.

La adolescencia constituye una nueva fase de autonomización, de abandono a las viejas dependencias. En el plano cognitivo por ejemplo, se trata de liberarse de las estructuras concretas para situarlas en el conjunto de las formales. Este desarrollo tendrá consecuencias importantes en lo que se refiere a las ideas y representaciones de todo tipo. En el plano afectivo, se trata en cierto modo de asumir la separación con los objetos parentales para comprometerse en otros lazos y comprometerse con otros objetos, por lo que se produce una reestructuración individual que supera las identificaciones parentales. Por último, en el plano social la adolescencia se caracteriza por la búsqueda de una independencia económica y de una integración a la sociedad global, no mediatizada por la familia. De este modo, la adolescencia aparece como una fase decisiva de una evolución hacia una mayor independencia psicológica -o al menos como una fase de modificación de las dependencias- con todas las consecuencias que ello comporta en el plano de la persona y de las relaciones con los otros, (Lehalle, 1990).

El período de la adolescencia no se puede analizar independientemente de los períodos precedentes. Los adolescentes tienen ya un largo pasado tras ellos que determina en gran medida sus modalidades de reacción frente a las circunstancias actuales. Las transformaciones psicológicas producidas durante la adolescencia condicionan la posterior adaptación del individuo.

3.4 Aspectos intelectuales.

Es durante la adolescencia, alrededor de los doce años cuando el niño alcanza un nuevo nivel de desarrollo intelectual denominado por Piaget como "período de las operaciones formales". En el período anterior; el de operaciones concretas, el niño se ocupaba sobre todo del presente, del aquí y del ahora; en las operaciones formales el adolescente extiende su mundo conceptual a lo hipotético, a lo futuro, a lo espacialmente remoto. Además, la cantidad de elementos en la que puede el adolescente pensar de manera simultánea aumenta considerablemente.

El adolescente es capaz de pensar en función de lo que puede ser verdad y no sólo de lo que observa de una situación concreta, su pensamiento va de lo real a lo posible; de lo que solamente es a lo que podría ser. Cuando enfrenta un problema, posee habilidad de considerar una serie de alternativas de manera objetiva; se desarrolla en él la capacidad de pensar en forma abstracta, puede establecer hipótesis y métodos de experimentación para comprobarlas y deducir si son verdaderas. Es entonces cuando alcanza el razonamiento hipotético-deductivo. Razona de manera sistemática: considera todas las opciones posibles, las analiza una por una, para eliminar la falsa y llegar a la verdadera. Este proceso de razonamiento lo puede aplicar a toda clase de circunstancias, de tal forma que puede entonces integrar lo que ha aprendido en el pasado con su situación presente y sus planes futuros. aplica este mecanismo a la vida cotidiana y a la académica, (Flavell, 1985).

El adolescente puede pensar en las causas que originan que él y otras personas creen lo que creen, deseen lo que desean y temas lo que temen. Adquiere una nueva capacidad: pensar en su propio pensamiento; se da cuenta que puede pensar un cosa y decir otra. La capacidad de pensar en el

pensamiento permite al adolescente conceptualizar el razonamiento, en consecuencia ahora ya logra discutir ideas y no simplemente hechos como en su infancia, (Weiner, 1976).

El pensamiento operativo formal permite al joven un nuevo nivel de comunicación social: la comprensión de metáforas, sátiras y frases de doble sentido, (Weiner, 1976, Flavell 1985).

Piaget, citado por Flavell (1985) considera que la nueva capacidad del adolescente para orientarse hacia lo que es abstracto; que está inmediatamente presente, y que es un instrumento indispensable para su adaptación al marco social adulto, es la manifestación más directa y simple del pensamiento formal. El pensamiento formal es a la vez un pensamiento acerca del pensamiento (la lógica proposicional; la implicación, la eliminación de las contradicciones, la disociación y la exclusión de los factores en el razonamiento experimental, las operaciones disyuntivas, y lo que es más importante el conjunto del sistema), y una inversión de las relaciones entre lo que es real y lo que es posible (los esquemas operatorios de la lógica formal: los esquemas combinatorios, la combinación de los inversos y recíprocos, así como ciertas combinaciones que requieran un nivel de abstracción que permita plantear la conservación a pesar de la observación de una no conservación). Estas dos características constituyen la fuente de la originalidad del razonamiento adolescente: respuestas vivas, siempre llenas de emoción, que lo conducen a las construcciones teóricas propias de la edad: sus ideales para adaptarse a la sociedad, (Flavell, 1985, Inhelder y Piaget, 1955, citados en Lehalle, 1990)

A pesar de la capacidad del adolescente para conceptualizar ideas y tener un punto de vista científico al observar un fenómeno, su pensamiento no es completamente adulto debido a su marcado egocentrismo, el que interfiere con su habilidad para pensar abstracta e hipotéticamente. De acuerdo con Flavell (1985), este egocentrismo toma la forma de una especie de idealismo ingenuo, propenso a la falta de moderación en las propuestas de reformas y reorganización de la realidad -"omnipotencia del pensamiento" -, y una creencia inmoderada en la eficacia del propio pensamiento unido a un gran menosprecio de los obstáculos prácticos que pueden enfrentar las propuestas. Piaget (citado por el anterior autor), considera que la indefinida extensión de poderes del pensamiento hecha posible por los nuevos instrumentos de la lógica proporcional en un principio conducen a una incapacidad para distinguir entre las nuevas capacidades adolescentes y el universo social al que se les aplica. Como parte de su egocentrismo, el adolescente llega a pensar que los pensamientos de los otros se centran invariablemente en él.

Cuando el adolescente acepta, por una parte sus alcances y limitaciones intelectuales y prácticas, y por otra que no es el contenido central del pensamiento de los otros, habrá logrado superar su egocentrismo y esta toma de conciencia favorecerá el desarrollo de su pensamiento hipotético-deductivo.

3.5 Aspectos Emocionales.

Para entender los aspectos afectivos de la adolescencia, es importante considerar la interpretación que el psicoanálisis hace de ella. En la teoría psicoanalítica siempre ha estado implícito el hecho de que la

adolescencia constituye una fase en el continuum del desarrollo psicosexual.

Peter Blos (1971) define a la adolescencia como la suma total de todos los intentos del aparato psíquico para ajustarse a la etapa de la pubertad. El proceso adolescente conforma una secuencia ordenada en el desarrollo psicológico, con cierta elasticidad cronológica, y que puede describirse en términos de fases o estadios más o menos distintos.

El adolescente puede atravesar rápidamente las distintas fases o puede elaborar una de ellas con variaciones; pero de ninguna manera puede desviarse de las transformaciones psíquicas esenciales de las diferentes fases. Para Blos, las fases de la adolescencia no son cronológicas, sino evolutivas y cada una es indispensable para la madurez de la siguiente.

González Núñez (1986) al forzar la clasificación de Blos y asignar una edad aproximada a cada etapa obtiene la siguiente: latencia, de 7 a 9 años; preadolescencia, de 9 a 11 años; adolescencia temprana, de 12 a 15 años; adolescencia, de 16 a 18 años; adolescencia tardía, de 19 a 21 años; y postadolescencia, de 21 a 24 años.

La descripción de Blos permite evidenciar algunos procesos fundamentales de la adolescencia. Distingue los estadios:.

a) Latencia.- El periodo de latencia proporciona al niño los instrumentos, en términos de desarrollo del yo, que le preparan para enfrentar el incremento de los impulsos de la pubertad. De tal manera que el niño sea capaz de canalizar su energía a estructuras físicas diferenciadas, y a diferentes actividades psicológicas que no incrementen la tensión sexual y agresiva. La inteligencia, se desarrolla; se emplea el juicio lógico. La comprensión social, la empatía y los sentimientos de altruismo adquieren una estabilidad considerable. El yo es más resistente a la regresión y a los impactos de la vida; además es más independiente.

b) Preadolescencia.- Esta fase corresponde a un despertar de las pulsiones ligado al desarrollo de la pubertad. Se trata de un aumento cuantitativo de la energía sin que exista determinación de un nuevo objeto amoroso ni de un nuevo objetivo pulsional. Este despertar pulsional, permanece de alguna manera indiferenciado. En esta etapa se presenta la socialización del niño; crea defensas autoprotectoras y propicia la formación de grupos. Hay mayor acercamiento con los niños del mismo sexo y se rechaza al sexo opuesto. Puede existir angustia por la homosexualidad. Intentos primeros de autodefinición. El niño es más inaccesible, más difícil de enseñar y controlar. Los muchachos son hostiles con sus compañeras, se tornan burlones y agresivos, en realidad intentan negar su angustia más que establecer una relación con ellas. Las niñas pueden mostrarse "marimachas".

c) **Adolescencia Temprana.**- Corresponde esencialmente a una fase de ausencia de identificación con objetos de amor con lo que el aparato psíquico se ve amenazado. Se presenta un sentimiento de vacío provocado por un distanciamiento entre lo que se es y lo que se desea ser. La madurez sexual afecta la adaptación emocional. Se intensifica la amistad con personas del mismo sexo; camaradería con mezcla de idealización y erotismo. Los intereses y la creatividad se ven disminuidos; emerge una búsqueda de valores.

c) **Adolescencia Propiamente Dicha.**- Se caracteriza por el descubrimiento del objeto heterosexual. Posteriormente puede aparecer una etapa narcisista como fase de desprendimiento entre la ligazón a los padres y el amor heterosexual de un nuevo objeto. Por otra parte, de acuerdo a la teoría psicoanalítica, el desprendimiento de los primeros objetos de amor se acompaña de un trance depresivo, previo al establecimiento de otros lazos objetales. Se muestra una tendencia a la experiencia interna y al autodescubrimiento. Hay intelectualización y búsqueda de la vida emocional, que es un caos. Elaboración de defensas para mantener la integridad, se experimentan contradicciones emocionales. La energía se dirige hacia la genitalidad. Esta fase culmina con la formación de la identidad sexual.

e) **Adolescencia Tardia.**- Es una etapa de consolidación de las funciones y los intereses del yo. El adolescente se encuentra estable emocionalmente, definido sexualmente, adquiere representaciones de sí mismo y del mundo que le rodea. Su capacidad integrativa se pone al servicio de la adaptación al ambiente. Se completan las transformaciones biológicas. Existe la necesidad de establecer vínculos y determinar objetos amorosos. Armonía y estabilidad en el pensamiento y la acción. Gana en capacidad propositiva, integración social y estabilidad en su autoestima. Hay una mayor unificación entre procesos efectivos y volitivos. Elección del estilo de vida y prioridades en la misma.

f) **Postadolescencia.**- Transición de la adolescencia a la edad adulta. Condición indispensable para el logro de la madurez psicológica. El postadolescente es, por tanto, un adulto joven. La identidad está definida, determinación del estilo de vida, profesión, matrimonio, etc. Esfuerzo por establecer congruencia entre los intereses personales con las normas de la sociedad. El desarrollo de la personalidad no se detiene con el fin de la adolescencia; la paternidad y la maternidad contribuyen de manera específica a su continuación. El hombre tiene que reconciliarse con la imagen paterna y la mujer con la imagen materna, para alcanzar la madurez. La solución del proceso de maduración puede aceptarse durante un tiempo, pero de ja de ser aceptada cuando se presenta la relación con un hijo del mismo sexo. (Coronado Medina, 1980; González Nuñez, 1986; Gilbeaut y Vicent, 1980 citados por Lahalle, 1990).

Es importante registrar las etapas anteriormente descritas para comprender los diferentes procesos de desarrollo y evolución interna del sujeto, para posteriormente identificar los aspectos observables y manifiestos del proceso adolescente.

El adolescente, en consecuencia a su pubertad, debe adaptarse a su nuevo cuerpo, aprender a funcionar con el nuevo rol que se le impone y realizar cambios en su forma de relacionarse con los demás particularmente con sus padres; todo lo anterior es posible si consigue elaborar lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia (Aberastury, 1987).

El adolescente se siente sólo, único e incomprendido, esto le lleva a experimentar un sentimiento de aislamiento que él mismo busca, acompañado generalmente de melancolía, de tristeza, estados en los que se complace, por más que reproche a su entorno de ser el responsable de lo que le pasa y de no comprenderle.

En estas depresiones se observa un placer morboso en mantener su pena únicamente por la satisfacción de sentirse existiendo.

Helen Deutsch ha observado este comportamiento en las adolescentes de quienes dice que proyectan su propia incomprensión del mundo en el sentimiento de ser incomprendidas y que se complacen en llorar. De todas formas, como lo ha señalado Mucchielli, sea cualquiera el comportamiento de adopten: megalomanía o depresión, los jóvenes quieren sobre todo, afirmar que de ahora en adelante son seres originales en posesión de una intimidad en la que ya nadie tiene derecho a penetrar (Lehalle, 1990).

Por lo expuesto con antelación, es por lo que se considera a la adolescencia como un proceso crítico. Si además de ello, en la niñez temprana el individuo experimentó conflictos psicológicos, entonces se incrementa la posibilidad de que durante la adolescencia se presente algún desorden en la personalidad, (González Nuñez, 1986).

3.5.1. Identidad

Para Erikson (1936) la adolescencia no puede ser considerada independientemente del ciclo vital: estadios anteriores y estadios posteriores son importantes. Cada estadio corresponde a la solución de una crisis y, en la adolescencia, la tarea principal del individuo consiste en desarrollar una identidad coherente y protegerse de una identidad difusa. Para obtener una identidad coherente, el individuo debe integrar los elementos de identidad producto de los estadios anteriores. Esta integración requiere de una moratoria, es decir, de un tiempo de reflexión en el que los compromisos que conducen a la edad adulta son aplazados para más adelante; se produce entonces una búsqueda activa de compromiso, pero no se toman decisiones de manera definitiva. La identidad coherente consiste en un aspecto reflexivo: la representación que el sujeto tiene de sí mismo, pero sobre todo, un aspecto social: tener una identidad es estar comprometido socialmente, lo cual presupone que se han tomado elecciones propias en lo referente a las ideas y al modo de vida, después de haber considerado una gama de posibilidades. La identidad le proporciona al individuo sentido de pertenencia al grupo y a su vez lo distingue de los demás miembros del mismo. Una identidad difusa es lo inverso a una identidad coherente, y conlleva serias dificultades.

Por otra parte, Erikson (1965) señala que la crisis de la adolescencia se caracteriza por los conflictos en las relaciones interpersonales, en las escalas de valores sociales y en el control de emociones.

3.5.2 Amistad.

El mundo del adolescente se amplía notablemente con la aparición sobresaliente de los amigos, especialmente con la creación de grupos que le proporcionan puntos de referencia importantes para la formación de su identidad, (Douvan y Adelson, 1966, citados en Psicología de los Adolescentes, 1990), distinguen tres estadios de las relaciones amistosas de la adolescencia (de los 11 a los 13 años aproximadamente) la amistad aparece más centrada en las actividades comunes que en la interacción misma, hay poco énfasis en el intercambio mutuo a nivel de los sentimientos. Más adelante, hacia los 14-16 años, los adolescentes insisten en el hecho de que las relaciones amistosas deben basarse en una confianza recíproca, el aspecto de seguridad parece muy importante. Las relaciones amistosas a esta edad son esencialmente de tipo espectacular, como si el adolescente tuviera necesidad de un doble de sí mismo, que al mismo tiempo que él, se encontrará enfrentando el mismo tipo de problemas de identificación. La edad de 14 a 16 años se corresponde a menudo con los primeros amores. La amistad podrá constituir, entonces, un medio de compartir las propias emociones con alguien de confianza y frente a quien no puede haber rivalidad sexual. Al final de la adolescencia (17 años o más), las relaciones amistosas se hacen menos pasionales, menos obsesionadas por el miedo al abandono o a la traición. Se produce entonces un mayor énfasis en la difeencia interpersonal. Tal difeencia es valorada y considerada enriquecedora. Por otra parte, a esta edad el desarrollo del nexo heterosexual contribuye a disminuir la intensidad del lazo de amistad con un compañero del mismo sexo. La adolescencia parece ser un periodo en el que las relaciones de amistad están muy cargadas afectivamente.

Aún cuando el grupo de pares es muy importante para el adolescente, cuando la opinión de los amigos se opone a la de los padres es posible distinguir dos tipos de respuesta del joven. Cuando el contexto requiere decisiones que tienen implicaciones futuras, el adolescente se inclina a seguir la opinión de sus padres antes que la de sus pares. Al contrario, cuando la decisión afecta a la posición actual y a las necesidades de identidad, los adolescentes optan por la opinión de sus padres. En resumen, los adolescentes consideran a sus amigos y sus padres como guías igualmente competentes aunque en terrenos distintos, (Brittain, s/f; citado en Lehallé, 1990).

El adolescente descubre sus potencialidades y para actuarlas se inclina a imponer sus ideas, se enorgullece de sus logros, necesita poseer su propia escala de valores y busca ser aceptado, amado y respetado por lo que es y por aquello que persigue, aún cuando en ocasiones él mismo lo desconozca.

3.5.3. Sexualidad.

Se despierta la afectividad en el adolescente, el sentimiento asume gran importancia en su vida; es especialmente sensible y padece repentinos cambios en su estado de ánimo y conducta, puede mostrarse triste, alegre, molesto, enfadado, etc. sin motivo aparente, su conducta puede oscilar entre la apacible y lo agresivo. (Corbella, 1985).

Es durante la adolescencia cuando aparece el primer amor, las relaciones con el sexo opuesto adquieren un matiz diferencial de las que se mantienen con el mismo sexo. El adolescente toma conciencia de sus cambios biológicos y de su sexualidad, y ha de enfrentarse a ésta, librando una lucha entre sus impulsos y la represión social de la que es objeto. (Corbella, 1985).

Los jóvenes enfrentan constantemente estímulos sexuales, como la publicidad en todos los medios de comunicación, esta situación agudiza su interés por conocer, satisfacer y comprender su sexualidad tan evidentemente natural en el proceso adolescente. Ante esta situación, el adolescente debe valerse de los pocos elementos con los que cuenta para satisfacer esta inquietud. Dichos elementos los podrá obtener de fuentes poco fundamentadas, principalmente por información de compañeros mal documentados. El comportamiento característico de esta edad se combina con las respuestas más frecuentes para expresar y disipar dudas o necesidades sexuales con las que subliman la verdadera intención del muchacho o muchacha.

Las manifestaciones más frecuentes de la sexualidad adolescente son:

- a) Inquietud sexual.- En los muchachos se presenta con un alternado manipuleo genital interpersonal, dándose así un juego sexual colectivo. En las muchachas se presenta de una manera sublimada, esto es, busca un acercamiento físico con el sexo opuesto, socialmente aceptado, por ejemplo saludar a un compañero de mano o hasta de beso, además también propicia el contacto físico con otras muchachas por medio de abrazarse, tomarse de la mano, etc.
- b) Atención al sexo opuesto.- En los muchachos aumenta su atención por las principales características físicas de las mujeres; esta observación es generalmente indiscreta y comentada en grupo. En las muchachas, esta observación es discreta y poco comentada, solamente con las compañeras más cercanas.
- c) Preocupación por el aspecto físico.- Tanto en hombres como en mujeres se acentúa la atención en el arreglo personal, con el objeto de atraer la atención del sexo opuesto, principalmente.
- d) Necesidad de demostrar virilidad y femeneidad.- Se refiere a las actividades de ambos sexos con las que pretenden reafirmar su condición de "ombre" o "mujer" según sea el caso. El joven busca demostrar que es "muy hombre" por medio de conquistar más muchachas que los demás, pelear públicamente para mostrar su fuerza o cuando propone una comparación colectiva de sus genitales con la intención de mostrar pretenciosamente la grandeza de su miembro y por ello ganar la admiración de los otros.

Las muchachas pretenden demostrar que poseen todas las características que califican a una mujer como "femeninas, las conductas más frecuentes son evidenciar que es menos fuerte que el hombre, que es más delicada que éste, que posee buen gusto y delicadeza, etc., lo que las conduce a ser deseadas por los chicos y envidiadas por las chicas.

e) Masturbación.- Junto con el autodescubrimiento físico, la masturbación, nace de la necesidad de conocer las transformaciones del cuerpo, además de dar cause a las necesidades sexuales que experimenta y que debe reprimir, (Camacho Valladares, 1991).

3.5.4 La Familia.

Conger (1980) afirma que el mayor conflicto al que hace frente el adolescente es el conflicto generacional, provocado por la brecha existente entre él y sus padres. Cuando los hijos crecen y llegan a la adolescencia las presiones que ejercen los padres sobre ellos son aún mayores que las ejercidas durante la infancia (Hurlock, 1987), debido a que es en esta etapa cuando se descubren las imperfecciones e incongruencias del mundo, se desilusionan de las ideas y actuaciones de los adultos, particularmente de sus padres (Esquivel, 1989). Los adolescentes desean entonces tener una vida independiente, aunque en la realidad sean aún dependientes emocional y económicamente de sus padres; formulan nuevas exigencias sociales, económicas y emocionales, muchas de las cuales son tan poco razonables que los padres creen que deben reprimirlas. Los padres amonestan y actúan como freno a los esfuerzos del adolescente por llegar a ser adulto maduro e independiente. Los padres dejan de ser las figuras más importantes, disminuyen su influencia; ahora es más importante la opinión del grupo de iguales. El adolescente se resiste a las indicaciones, y con frecuencia hace lo contrario de lo que se le ha aconsejado. Las principales causas de fricciones entre padres e hijos son la disciplina paterna demasiado estricta, la escasa independencia del adolescente, la falta de comprensión de ambas partes y la mala comunicación, (Hurlock, 1987).

3.6 Aspectos Sociales.

En el terreno social, la adolescencia, es una época de desenvolvimiento, adaptación y acomodación en la sociedad. El adolescente se encuentra en un estado de "locomoción social", transita del grupo infantil dependiente al grupo adulto autónomo, su pertenencia no es definitiva en alguno de ambos grupos.

Durante la adolescencia, el sujeto posee la sensibilidad a los estímulos sociales; se realizan procesos de autodefensa, de autorrealización y de conquista de la autonomía personal, debido a que más tarde será un adulto dentro de las sociedad y ya no tendrá padres ni profesores para vigilarlo, aconsejarlo y orientarlo. Como adulto deberá poseer la capacidad de autodirigirse; es decir, de poder escoger entre varias situaciones, la más favorable para su bienestar personal y adaptación social; juzgando y orientando su propia conducta. (Coronado Medina, Rosales Sánchez, 1980).

Los adolescentes, ni adultos ni niños, tienen que enfrentarse a situaciones sociales en la que la posición y los roles son ambiguos y mal definidos. El trato que recibe el adolescente por parte de la sociedad es incongruente, no se le acepta ciertas formas pueriles de conducta, pero al mismo tiempo, determinadas formas de conducta adulta no le son permitidas o si se le admiten, son recién adquiridas y extrañas para él, le son impuestas. De ahí que la adolescencia es un periodo en el que el individuo debe aprender nuevos roles sociales. (Muss, 1984; Lehalle, 1990).

3.6.1. Roles y Posición Social.

Las nociones de rol y posición presuponen una clasificación de los individuos según criterios sociales que conducen a definir posiciones sociales. Esta clasificación funciona al nivel de las representaciones y condiciona las relaciones interindividuales. De este modo, se pueden clasificar a los individuos según sean "padre", "hijo", "mujer", "estudiante", etc. A cada una de estas clases, van ligados una posición y un rol (o varios roles). La posición (status) se corresponde con el conjunto de actividades o de comportamientos que el individuo puede legítimamente esperar en razón de la posición social que ocupa. El rol (o los roles) corresponde al conjunto de actitudes y comportamientos que el individuo que tiene una posición determinada debe desarrollar para validar su status; el rol se corresponde también, en cierto sentido, a lo que los miembros del grupo social que ocupa esperan del individuo a causa de su posición. Es importante mencionar que las representaciones de roles y de posiciones son fluctuantes de un individuo a otro.

Aunque de una manera general los roles y las posiciones difícilmente pueden considerarse representaciones invariantes, esta característica de indeterminación ha sido particularmente señalada en la adolescencia. De hecho, la posición de adolescentes no conduce a roles bien definidos y, a menudo, las situaciones son contradictorias; unas veces se considerará al adolescente como un adulto que tiene que dar pruebas de responsabilidad, otras se limitará su independencia o se le considerará incapaz de tomar decisiones. También es importante mencionar la existencia de un desfase entre la madurez fisiológica o cognitiva y la integración social o profesional. Por tanto, la adolescencia es una etapa durante la cual se producen cambios importantes a nivel de los roles que progresivamente se deben ir asumiendo. (Coleman, 1980; en Psicología de los Adolescentes, 1990).

Thomas (1968, citado en Lehalle, 1990) subraya las dificultades psicológicas ligadas a los cambios de roles durante la adolescencia. Distingue tres aspectos:

- a) Conflictos de roles.- Corresponden al hecho de que el individuo, según las situaciones sociales, debe desempeñar roles con contradictorios, ya que se esperan de él comportamientos diferentes. Este será el caso del adolescente del que se espera, como "hijo" permanezca sumiso y obediente, pero que como "compañero" o frente a su amiga, debe mostrar iniciativa e independencia. Así mismo, puede haber un conflicto en el seno de un mismo rol, por ejemplo aquel adolescente que adquiere cierta independencia en relación a la familia al tiempo que sigue siendo dependiente en otros aspectos.

- b) **Discontinuidad de los roles.**- Es cuando entre los nuevos roles que el adolescente adquiere y los que ya poseía no hay continuidad, no existe un puente entre ambos estados: el rol anterior y el rol reciente, o cuando el segundo estado supone algo no aprendido. Es el caso del paso de la escuela al mundo laboral, al adolescente no se le enseña a trabajar.
- c) **Incongruencia del rol.**- Es cuando el adolescente puede abocarse a detentar roles que no le corresponden desde el punto de vista de sus intereses o de sus motivaciones personales. Es el caso en que los padres tienen una expectativa demasiado fuerte o distinta a la del adolescente en cuanto al "triunfo social" y lo obligan a la actuación y aceptación de aquello que no desea.

3.6.2 Espacios y Medios de la Socialización.

La socialización se puede definir como el estudio genérico de tres aspectos del desarrollo social: las relaciones interindividuales (desde los primeros vínculos objetales), las representaciones sociales (aspectos ideológicos, normas, etc.) y las actividades sociales o socializadas (actividades profesionales, escolares, etc.). Estos procesos se desarrollan en los llamados espacios; familia, escuela, grupos de pares, sociedad, que son medios en la medida en que influyen en tales procesos.

Durante la adolescencia, la socialización se produce a través de una mayor variedad de medios (escuela, grupo de pares, medios de comunicación, etc.) y entre tales medios, el grupo de pares se convierte en predominante en relación a la familia, la socialización extrafamiliar es más importante para el adolescente.

La escuela y el grupo de pares son significativos en el proceso de socialización por el hecho de que favorecen la formación de "grupos espontáneos", en los que el adolescente desarrolla lazos de amistad.

El adolescente suele presentar conflictos con el orden social existente, al cual cuestiona y desafía constantemente, pero al que en el fondo desea pertenecer. Generalmente con el paso del tiempo y alcanzada la madurez, el adolescente resuelve su inadaptación social pero existen casos en que esto no sucede y los jóvenes continúan experimentando insatisfacción con la sociedad o con ellos mismos. Los jóvenes pueden responder a su inadaptación de diversas maneras, unas negativas y otras positivas; encontrando formas particulares de vivir con las que se sienten bien -alejándose de las grandes ciudades y viviendo en comunidades que siguen alguna orientación determinada- otros se vuelven parias sociales; adictos a las drogas, delincuentes o revolucionarios políticos con fines negativos. (Conger, 1980).

3.7 El Adolescente y sus Estudios.

El tema del estudio debe ser abordado en todas las etapas del desarrollo humano, ya que en todas las edades plantea problemas específicos que deben reconocerse, no obstante, la época de la adolescencia suele plantear problemas más estrechamente ligados con la personalidad de los jóvenes, (Castillo, 1978; citado por Muñoz Santiago A. I., 1987).

Los procesos intelectuales, afectivos y sociales que se producen en la adolescencia, determinan en gran medida la actitud que se adopta hacia los estudios, además, durante esta etapa las materias escolares adquieren mayor dificultad. La educación secundaria dista mucho cualitativa y cuantitativamente de la educación primaria, y este cambio, algunos adolescentes lo resienten considerablemente.

Josselyn. 1969(citado por Muñoz Santiago A.I., 1987) indica que el sistema escolar proporciona un peso mayor al adolescente. Durante el periodo escolar hasta el nivel de secundaria, el niño había tenido en su profesor un sustituto de los padres, que de forma continua lo guiaba en su proceso de aprendizaje. Pero al ingresar a un nivel más elevado: la secundaria, el sistema educativo priva al alumno de una estrecha relación con el profesor. La experiencia escolar del adolescente se conecta más con las materias que con las relaciones personales con los docentes y en casa también existe un distanciamiento con los padres, los cuales frecuentemente sólo se preocupan de que el joven obtenga buenas calificaciones. Y esto se presenta en un etapa donde las relaciones afectivas son primordiales para el adolescente.

Para el adolescente, lo mejor de la escuela son: la amigos, la vida social, y el estudio por partes iguales, (Winter, 1978).

En la infancia, el niño asiste a la escuela por un interés en el aprendizaje, infundido básicamente por su padres. Durante la adolescencia, los jóvenes mantiene expectativas propias hacia el estudio: formación de su espíritu y de su criterio. En ambos casos, se desea una preparación más o menos directa para una profesión u oficio que le lleve a una posible promoción económica y social. Existen algunas diferencias entre sexos. Para los muchachos, los estudios requieren aplicación para conseguir éxito, en caso de que éste no se dé, las actividades con el grupo de pares se vuelven más importantes que las escolares. Para las muchachas cursar sus estudios es proveerse, para el futuro, de una seguridad tanto social como económica. En ambos casos, chicos y chicas presentarán una actitud frente a sus estudios que recapitule la que tuvieron en la infancia y la que sus padres guardan al respecto, (Crémer P., 1972).

Asimismo, Crémer P. (1972) señala que las adolescentes presentan una orientación más específica de los intereses escolares que los chicos y que ésta es diferente a la de ellos. Las muchachas, generalmente, se sienten atraídas por todo aquello que en sus estudios, las lleve a profundizar en el conocimiento de la persona humana y sus relaciones. Es cierto que también existen muchachas muy dotadas para las ciencias exactas, pero su interés se puede polarizar con mayor facilidad hacia las ciencias sociales y humanidades. Aparte, en cuanto a la importancia que dan a las notas escolares, las muchachas las consideran más que los muchachos. Los jóvenes poco dotados intelectualmente pueden afirmarse y valorizarse en un campo de la elegancia y en ocasiones por ello descuidan la escuela, las que no caen en esa situación, se valoran por sus resultados escolares.

Lo que es indudable, es que ambos sexos tienen en sus estudios la expectativa de superación, ya sea personal, social o económica. Para que dicha aspiración se alcance es necesario el éxito escolar. Desde el punto

de vista psicológico sobre todo, porque el joven tiene necesidad de sentirse crecer, y el éxito escolar es uno de sus parámetros fundamentales, no el único, pero sí importante.

Los elementos principales para lograr el éxito escolar son:

- a) Cursar unos estudios adaptados a las propias posibilidades del adolescente, tanto intelectuales, económicas y sociales.
- b) Elementos adecuados de madurez, rapidez, de equilibrio, de carácter, de contexto familiar.
- c) Confianza en sí mismo. Resulta muy difícil determinar si la confianza en sí mismo es anterior y causa del éxito escolar, o sí, al contrario, el éxito escolar es el que infunde la confianza en sí mismo.
- d) El placer por aprender. Interés particular por alguna área del conocimiento y motivación por parte del profesor que crean en el adolescente gusto al aprender.
- e) El grupo de pares al que pertenece el adolescente puede crear en él una actitud positiva o negativa hacia el estudio.
- f) Favorable adaptación al medio escolar, el hecho que el adolescente se sienta a gusto en la escuela es primordial.

En oposición al éxito escolar, durante la adolescencia Castillo, 1987 (citado por Muñoz Santiago, 1987), señala que suelen presentarse dos riesgos académicos:

- La disminución del rendimiento escolar,
- El abandono prematuro de los estudios.

Según este autor estos dos factores se relacionan entre sí, la disminución del rendimiento suele ser un factor fundamental para el abandono prematuro de los estudios. El bajo rendimiento no es privativo de la adolescencia, pero el riesgo de abandono de estudios sí. El bajo rendimiento escolar es un problema común en la adolescencia, aunque no se presenta en todos los jóvenes.

En este periodo los adolescentes obtienen bajas calificaciones, comparativamente con las obtenidas en primaria. Además se sienten menos adaptados al ambiente escolar, tal vez por primera vez se quejan de cuestiones relacionadas con los profesores, los exámenes, la disciplina y la convivencia dentro de la institución educativa, claro esto no es general para todos los adolescentes.

En los inicios de la adolescencia, el joven se encuentra invadido por cierta pereza. Las diversas transformaciones orgánicas por las que atravieza unidas a la inestabilidad de sus sentimientos y a los entusiasmos cambiantes, explican de alguna forma que el joven no sienta la misma disposición hacia el trabajo escolar que la experimentada durante la infancia.

Castillo, 1978 (citado por Muñoz Santiago, 1987) también afirma que la adolescencia como fase conflictiva influye decisivamente en la realización del trabajo escolar, lo cual impide una concentración completa vinculada a los nuevos métodos de realizar los trabajos, la primaria es muy diferente a la secundaria.

El abandono prematuro de los estudios es otra de las situaciones que se pueden presentar durante la adolescencia. Una de las causas de la deserción escolar es el deseo del adolescente de crecer socialmente y romper la dependencia económica de los padres, optando por dejar la escuela e iniciar una vida laboral, para la cual no siempre está capacitado. Por otra parte, el trabajar al adolescente le proporciona cierto prestigio entre sus amigos.

El bajo rendimiento también influye para que el adolescente decida abandonar la escuela. El estudiante que constantemente presenta exámenes, frecuentemente reprueba y recibe castigos; además de vivir una frustrante situación, se encuentra limitado de tiempo libre y dinero, por lo que trabajar se convierte en una manera de ser libre.

El ambiente escolar también puede favorecer el abandono escolar, en la medida que éste sea poco comprensivo y poco estimulante. Cuando la institución escolar no consigue satisfacer las necesidades básicas de los adolescentes, es cuando éstos deciden abandonarla, (Castillo 1987, citado por Muñoz Santiago A. I., 1987).

Es importante trabajar en la prevención de dichos problemas, labor que incluye a la familia y a la escuela. Considerando el punto de vista del adolescente el trabajo será más productivo y el bajo rendimiento y la deserción se lograrán, por lo menos disminuir, y probablemente con el tiempo erradicar.

En un trabajo de encuesta realizado por Cremer P. (1972) se cuestionaba a los adolescentes sobre que era lo que ellos querían o deseaban de la escuela. Las respuestas fueron poco claras, pero generalmente se referían a mejorar la relación con los profesores. Fue posible distinguir dos tipos de aspiraciones.

- Las cosas que les enseñan,
- La manera de enseñar.

a) Tocante a lo que se les enseña, dicen que a menudo que no está relacionado con la vida, al menos con su vida. Admiten la necesidad de aprender a escribir bien, que las matemáticas son una clave importante, pero en ocasiones les cuesta trabajo relacionar la literatura o el cálculo algebraico con sus experiencias cotidianas. El autor piensa que los adolescentes desean que se les muestre la vinculación entre los estudios y la vida, que partiendo de sus intereses reales y concretos, se les ayude a descubrir el conocimiento.

b) Por lo que respecta a la manera de ser enseñados, los adolescentes se niegan a ser tratados solamente como alumnos, quieren decir lo que piensan. Desean que se les considere como personas por parte de unos profesores más conscientes. Expresan su necesidad de ser partícipes del

proceso educativo y no meramente receptores. También quieren apoyo en su proceso de crecimiento y un profundo compromiso docente-alumno.

A pesar del tiempo transcurrido desde el trabajo de Cremer, estos señalamientos no pierden vigencia, basta escuchar a los adolescentes estudiantes de secundaria cuando se les pregunta acerca de su vida escolar.

CAPITULO IV

INTERNADOS

CAPITULO IV

4.1 Los Internados.

No todas las escuelas son abandonadas por sus alumnos al concluir la jornada escolar, existen aquellas que albergan a sus escolares por periodos de tiempo más prolongados y se convierten y se convierten en algo más que el "colegio" pasan a ser un "hogar", tales instituciones son los internados.

En la Enciclopedia de la Pedagogía (1982), se presenta un estudio denominado "El problema del internado" del cual se extrajeron las ideas que a continuación se enuncian.

Son diversos los motivos por lo que un niño puede ser interno. Para algunos padres, muchas veces el llevar a sus hijos a un internado no es sólo un señal de pertenecer a una clase social favorecida, como ocurre en países europeos. El internado es un remedio para salir del paso, por las razones que sean, ya de índole geográfica, social o psicológica. El internado no es ni un lugar de formación, ni un lugar de residencia, sino casi un guardería.

De acuerdo a las características que los internados presentan, se pueden dividir en diferentes tipos.

El Internado Ideológico.

Cuando se trata de formar a los estudiantes según un molde preciso, una ideología política o religiosa se justifica entonces un "internado de formación". No se trata sólo de enseñar cierto número de disciplina, sino de enseñar una educación global, netamente orientada. Este es el tipo sobre el cual se modelaron las escuelas-internado de la recién desaparecida URSS, los seminarios e internados militares.

El Internado Cerrado.

En ese tipo de internados no existe un ideal o un programa de formación caracterológico o psicológico. Las únicas reglas son las escolares. El niño no encuentra ningún elemento susceptible de sustituir al medio familiar y puede tener problemas en el terreno escolar. Por lo general, no puede salir de la institución, su trabajo personal de la tarde se lleva a cabo, en colectividad, en clase. Su sueño nocturno también está "colectivizado" en la institución. Esta monotonía en su sistema de vida provoca que en lugar de enriquecerse con los contrastes de sus medios de vida, el niño queda nivelado por el ambiente único que gobierna sus actividades. Dicho efecto se verá intensificado en la medida en que sea mayor el tiempo que el niño permanece en el internado que el que pasa en su casa.

Dentro de ambas modalidades de internado es posible encontrar aquellos que son privados, en los que generalmente las cuotas que cubren los padres son altas y que de alguna forma garantizan cierto nivel educativo a sus alumnos. Así como los públicos o asistenciales donde las cuotas de recuperación son bajas debido a la situación socioeconómica de las familias de los alumnos, este tipo de instituciones, en su mayoría, se sostienen gracias a donativos de particulares, patronatos o subsidios del Estado.

De las razones que una familia tiene para solicitar los servicios de un internado sobresalen las siguientes:

- a) Geográfica.- Los padres se ven obligados a llevar a sus hijos a un internado para que puedan proseguir sus estudios al no existir una institución escolar adecuada cercana a su domicilio.
- b) Económica.- Debido a la precaria situación económica de la familia no es posible brindar a los pequeños una vida y educación digna y es preferible que acudan a un internado, comunmente asistencial.
- c) Social o psicológico.- Los niños están internados porque sus padres no pueden (o no tiene derecho, en el caso de pérdida de patria potestad) a ocuparse de ellos, se encuentran enfermos, incapacitados o muy "ocupados" de tal forma que nunca están con ellos, en estos casos el internado puede convertirse en un hogar sustituto o un campo donde exteriorizan los niños sus frustraciones por la situación familiar que viven. Existen también casos en los que la conducta de los padres es un ejemplo inadecuado para los hijos, por lo que internarlos se convierte en una medida preventiva para que los menores no adopten, o se disminuya la posibilidad de que suceda, la conducta impropia de los padres.
- d) Los motivos que los padres manifiestan como "razones válidas" para internar a sus hijos y que son más que pretextos para no asumir de manera responsable sus papel son: "No hace nada en casa", "Necesita la disciplina para ordenarse", "No se puede hacer nadie cargo de él", "Es una mala influencia para sus hermanos (as)", etc. El internado es considerado por los padres como una salida fácil al problema de educar a su hijo, pero a menudo constituye para el niño una prueba de la falta de amor de sus padres, una prueba de que se le intenta alejar del medio familiar.
- e) Voluntad propia.- Algunos niños, sobre todos adolescentes piden que se les lleve a un internado. Estos jóvenes tal vez tienen dificultades para trabajar seriamente en sus casas, ya sea por falta de espacio apropiado o por la presencia de los demás familiares, porque se encuentran solos o manifiestan relaciones familiares conflictivas. O tal vez buscan integrarse a un grupo en el cual se sientan a gusto y piensan que lo encontrarán en el internado.

Es indiscutible que independientemente del motivo de internamiento, un niño o adolescente interno mantendrá una relación distante del núcleo familiar que repercutirá en todas las esferas de su personalidad. Apretar las tuercas, o por el contrario pedir al niño el disfrute máximo de

libertades, es pedir al internado lo que no puede dar. Aún ausentes físicamente los padres tienen un papel que desempeñar, que no puede remplazar ningún educador.

Es importante que el internado al que se lleve al niño, sea aceptado por este y su familia con buen agrado. La aceptación es básica para la adaptación del niño a la vida del internado y de la familia a las condiciones que éste imponga. Esta aceptación a menudo es fácil cuando las razones del alejamiento se deben a hechos

Es recomendable que las razones para internar a un niño sean realmente válidas y que los padres no utilicen el internado como una fórmula simple para salir del paso. (Enciclopedia de la Pedagogía, Psicología y Pedagogía, 1982)

4.2 Los internados en México.

En nuestro país existen varios internados particulares y principalmente asistenciales, por la naturaleza del trabajo, solamente se menciona lo relacionado con estos últimos.

A finales del siglo XIX el gobierno de México inició la fundación de instituciones de carácter asistencial, destinadas a dar protección a infantes que se encontraban desamparados o provenientes de familias de muy bajos recursos económicos proporcionando alimento, vivienda y educación básica.

A partir de entonces es mínimo el número de establecimientos que se han creado, en cambio las condiciones de los ya existentes han mejorado y su alcance se ha ampliado.

Los internados de tipo asistencial generalmente son atendidos por religiosas, voluntarias, patronatos, DIF o SEP.

De los internados asistenciales que actualmente existen en la Ciudad de México, se pueden mencionar los siguientes:

- Internados Femeninos.
 - Gertrudis Bocanegra del Lazo de la Vega.
 - Elisa Margarita Barruecos.
 - Madres Mínimas de San José.
 - Rosa Amador.
 - Instituto del Pilar.
 - Colegio Agustín García Conde.
- Internados Masculinos.
 - Internado Nacional Infantil.

- Francisco I. Madero.
- Cd. de los Niños Espiritu de México.

4.3 Colegio Agustín García Conde.

Debido a que el presente trabajo se realizó en el Colegio "Agustín García Conde", es de interés conocer los antecedentes históricos del mismo, con el propósito de contar con un marco referencial que permita entender en funcionamiento del Colegio, así como las características de la población que éste asiste.

El 27 de septiembre de 1922, la Sra. Concepción Pardo Vda. de García Conde, por disposición de su difunto esposo, creó la Fundación Asilo "Agustín García Conde"; la que goza de personalidad jurídica por decreto del 19 de octubre del mismo año.

Una vez creada la Fundación, se le encomendó a un grupo de religiosas del orden de las pasionarias llevar a cabo la tarea de asilar y educar a niñas desvalidas, de familias decentes, particularmente a las huérfanas o desamparadas, proporcionándoles preferentemente instrucción primaria, elemental y superior, conforme a los programas oficiales vigentes en la época y dentro de la más sana y pura moral, con el fin de que al salir del establecimiento sirvieran de ejemplo por su educación y buenas costumbres.

En ese entonces, para ingresar al establecimiento las niñas no debían ser menores de seis años ni mayores de catorce; pobres, pero de familias decentes de la clase media, de preferencia huérfanas o desamparadas, que no padecieran enfermedad alguna al tiempo de la admisión, ni estuvieran imposibilitadas para los estudios. Las de nacionalidad mexicana tenían preferencia en igualdad de condiciones sobre las niñas de otra nacionalidad.

La mencionada congregación religiosa administró la Fundación hasta el 22 de junio de 1929, debido a que no logró continuar sosteniendo los gastos de la institución.

Por indicaciones de la Junta de Asistencia Privada la Fundación se entregó a un Patronato formado por Salvador Farias A. y Eduardo Obregón E. como Liquidadores Oficiales.

El 2 de abril de 1945, el Nacional Monte de Piedad, por disposición de la Junta de Asistencia Privada, tomó el remanente de los bienes de la extinta fundación, para continuar con la voluntad marcada por su fundadora. Además, adquiriendo el compromiso moral de sostener y mejorar en lo posible el establecimiento.

Durante ese mismo año, se incorporaron los estudios de primaria a la S.E.P.; además se comenzó a impartir cursos de Cultura de Belleza, Corte y Confección y una carrera Comercial (no incorporada a la S.E.P.).

Diez años después, en 1955, se suprimieron los cursos y se incorporaron los estudios los estudios comerciales al Departamento de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales de la S.E.P. como

carrera de Mecanógrafa, con duración de dos años. En 1956, la enseñanza comercial se amplía a tres años con la carrera de Taquígrafa Secretaria.

Es hasta 1959 cuando se incorpora a la S.E.P. la enseñanza Secundaria, posteriormente en 1960 se establecen oficialmente los cursos de enseñanza secundaria con actividad tecnológica.

La institución tuvo un cambio de razón social en 1984, de Nacional Monte de Piedad pasó a ser Colegio "Agustín García Conde" A.C.; en el mismo año se estableció el nivel de enseñanza preescolar (no incorporado a la S.E.P.).

Actualmente, la institución reviste las modalidades de internado femenino, medio internado y externado mixto en los niveles de preescolar y primaria. En secundaria: internado femenino y externado mixto, se imparte educación Secundaria Técnica con actividades tecnológicas de Secretariado y Contabilidad, estudios debidamente autorizados por la S.E.P.

Podrán ser alumnos del Colegio, aquellas personas que justifiquen plenamente la necesidad económica y social para ingresar al mismo. En orden de preferencia serán admitidas aquellas aspirantes que presenten algunas de las condiciones que a continuación se detallan:

- Orfandad total o parcial.
- Abandono total o parcial de alguno de sus progenitores (con presencia de tutores).
- Problemas en las relaciones familiares por alcoholismo, farmacodependencia, maltrato, abuso o riesgo de atentados sexuales, ambiente social agresivo, alimentación y vivienda inadecuada, promiscuidad y hacinamiento.
- Situación económica precaria, teniendo como ingreso máximo la familia dos salarios mínimos.
- Provenientes de zonas rurales que carezcan de centros educativos.
- Padre, Madre o ambos que trabajan y que su horario no les permita atender la educación de su hijo (a).

Además de cumplir con los requisitos de ingreso: académicos, médicos y psicológicos, aprobando satisfactoriamente los exámenes correspondientes y presentando a Trabajo Social la documentación solicitada.

La institución a sus alumnos del nivel secundaria proporciona los servicios siguientes:

- Internado femenino que incluye alojamiento de lunes a viernes, alimentación, refrigerio, atención médica, odontología y psicología, estudio dirigido, actividades recreativas y servicios generales.

- Externado mixto con horario de 8:00 a 15:00 hrs. de lunes a viernes contando con atención médica, odontología y psicología, actividades recreativas y servicios generales.

Con lo que toca al aspecto académico, en la Secundaria Técnica "Agustín García Conde" se imparten las materias que marca el programa oficial de la S.E.P. para la Educación Media Básica con actividad tecnológica:

- Obligatorias:

- Español.
- Matemáticas.
- Lengua extranjera (Inglés).
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales.
- Educación Física.
- Educación Artística.

- Area Tecnológica: Contabilidad.

- Contabilidad en 1ro., 2do. y 3er. grado.
- Mecanografía en 1er. grado
- Documentación y Correspondencia en 2do. grado.
- Prácticas Comerciales en 3er. grado.

- Area Tecnológica: Secretariado.

- Mecanografía en 1er., 2do. y 3er. grado.
- Taquigrafía en 1er., 2do y 3er. grado.
- Prácticas Secretariales en 2do. y 3er. grado.

- Optativas:

- Lectura y Redacción.
- Orientación Educativa y Vocacional.

CAPITULO V

ANTECEDENTES

CAPITULO V

5.1 Antecedentes e investigaciones anteriores sobre el tema.

La conflictiva que genera el bajo rendimiento escolar ha provocado que el estudio de este se lleve a cabo bajo diferentes concepciones metodológicas con el fin de contar con un número mayor de elementos que permitan un mejor masejo de dicha conflictiva en el ambiente educativo.

Camarena y Gómez (1986) distinguen tres líneas sobre las cuales se han desarrollado las investigaciones acerca del bajo rendimiento escolar: algunos trabajos han tenido como objetivo identificar la influencia de las variables relacionadas con aspectos de la personalidad, por ejemplo intereses, valores, rasgos, autoconcepto, etc. Otros muestran una tendencia hacia las variables académicas, como el criterio de un examen de admisión y el desempeño escolar en grados anteriores, principalmente, una tercera línea se ha enfocado hacia factores históricos y medio ambientales, como el nivel socioeconómico, antecedentes familiares y lugar de residencia.

No importando el enfoque utilizado en sus trabajos, la mayoría de los investigadores coincide que el bajo rendimiento es un fenómeno de causa multifactorial.

Existen diversas investigaciones acerca del tema: se ha trabajado en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta los estudios superiores. A continuación se enumeran algunas investigaciones que guardan relación con el presente trabajo.

En Guadalajara, Estrella Santana (1986) realizó un estudio comparativo del rendimiento escolar, coeficiente intelectual y autoconcepto, entre niños de hospicio y casa hogar que estudian dentro y fuera de la institución, y niños que viven con su familia. Los resultados obtenidos mostraron que el rendimiento escolar de los niños internos era más bajo que el de los otros dos grupos. El rendimiento escolar más alto correspondió a los niños que viven con su familia. Además se encontró que el coeficiente intelectual más alto lo presentaron los niños que viven con su familia. Por otra parte, se observó que hay una correlación directa entre rendimiento escolar y autoconcepto en los niños internos. Se evidencian la importancia de la motivación y apoyo por parte de la familia, en particular de los padres, para que el niño logre un mejor rendimiento escolar; estimulación de la que carecen los internos.

Años anteriores, en 1982, en la misma ciudad Becerra Navarro y Ojeda Peña efectuaron una evaluación integral a una población de menores internos en una casa hogar y compararon los datos obtenidos con los de muchachos de una escuela con características similares (sexo, edad, situación socioeconómica). Concluyendo que en los internos de casa hogar la depresión es un factor significativo manifestando problemas sociales y presentando relaciones interpersonales disfuncionales. También se encontró en los internos un mayor número de problemas escolares que los reportados por los alumnos externos.

Durán Gómez en 1983 investigó los efectos del divorcio de los padres en el rendimiento escolar del adolescente. Comparó el desempeño académico

de dos grupos de adolescentes estudiantes de secundaria, uno con padres divorciados y otro con padres que viven juntos. Los resultados indicaron que los adolescentes con padres divorciados tienen un rendimiento escolar más bajo que aquellos que viven con ambos padres; aunque fue precisamente a causa de la situación de separación, si no por características de la muestra.

Castellanos Casarrubias (1985) analizó la situación académica del adolescente que trabaja. Cuando el adolescente ingresa al ambiente laboral y estudia al mismo tiempo, generalmente trabaja con sus padres, en un horario que no afecta la escuela, en una actividad comercial, o donde recibe una gratificación por una actividad voluntaria. La investigación encontró que los adolescentes que trabajan bajo condiciones como las anteriores aprenden a obtener un rendimiento escolar más alto que los adolescentes que no trabajan, puesto que estos últimos no tienen la necesidad de aprender a organizarse.

Tomando en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el estudiante, Arellano Peñuelas (1987) realizó una investigación manejando las variables clima social en el aula y el aprovechamiento académico de estudiantes adolescentes. Los resultados reflejaron la gran importancia de que el alumno se sienta cómodo en la escuela, ya que se encontró que un clima social favorable facilita el aprendizaje. Las características significativas de las relaciones interpersonales en el aula fueron la innovación, involucramiento, afiliación, apoyo del profesor, competencia, claridad y principalmente el orden y la organización.

En 1988, Flores Sandoval se interesó por conocer la relación que guardan el rendimiento académico logrado por estudiantes de 6to. grado de primaria y el número de horas que dedican a ver televisión. Encontrándose que a mayor número de horas frente al televisor, los alumnos obtienen más bajas calificaciones. Por otra parte, también se encontró que los padres de familia y sus hijos no tienen conciencia del tiempo que pasan frente a la televisión, además que el hecho de verla se considera un hábito familia.

En un estudio epidemiológico descriptivo realizado por Becerril Cervantes (1989) con una muestra de menores que asisten a consulta remitidos por la escuela con motivo de "bajo rendimiento escolar o problemas de conducta", se reflejó significancia en variables como sentimientos de minusvalía, sentimientos de tristeza, sentimientos de soledad, ansiedad, agresividad, temor al rechazo, sentimientos de inseguridad y necesidad de aceptación' las cuales son características de depresión. Debido a esto, concluye la investigadora, es posible inferir que la depresión es uno de los factores que puede influir en el bajo rendimiento escolar y en los problemas de conducta.

Esparza Zamudio (1990) investigó la importancia de los conflictos familiares como factor de influencia de el aprovechamiento escolar de adolescentes femeninas estudiantes de secundaria. Los resultados demostraron que las alumnas con adecuado desempeño escolar (con 8 y 9 de promedio general), provenían de familias funcionales: relaciones armónicas entre los miembros, cumplimiento adecuado de las funciones, manifestaciones abiertas de afecto y correcto ejercicio de la autoridad por ambos padres. Mientras que las alumnas con bajo rendimiento escolar (dos o más materias

reprobadas) pertenecían a familias disfuncionales: la autoridad ejercida por una sola persona, relaciones inadecuadas entre los miembros, escasas demostraciones de afecto y figuras parentales distantes.

García Fuentes en 1991 trabajó con las variables rasgos de personalidad y los hábitos de estudio como factores que influyen en el rendimiento escolar. Señala que es valioso conocer los aspectos internos y externos del problema del bajo rendimiento; particularmente las características interpersonales de alumno (internos) y las condiciones de la práctica docente (externos). Encontró que los alumnos que poseen el rasgo Activo-Social y motivación al estudio cuentan con hábitos eficientes que les permiten alcanzar altos niveles de rendimiento escolar. Por el contrario, los alumnos que presentan rasgos de ansiedad y depresión no cuentan con hábitos de estudio adecuados; tienen poca habilidad para tomar apuntes y poseen hábitos y actitudes que distorsionan la buena disposición para el estudio, por lo que su rendimiento escolar es bajo.

Por último, dadas las características de la presente investigación, es importante destacar la realizada por Aviles Cobián y Marroquín López (1989) con el propósito de conocer la relación entre depresión y adaptación al medio escolar, familiar y social, para lo cual emplearon el Cuestionario de Depresión para Niños. Los resultados, según las mismas autoras, fueron alentadores, dado que se encontraron diferencias altamente significativas en cada una de las escalas del CDS (Animo-alegría, Problemas Sociales, Autoestima, Preocupación por la muerte, Sentimientos de Culpa, Positivos y Depresivos Varios) con respecto a los menores clasificados como deprimidos y no deprimidos. Señalan que el CDS comprende aspectos que la literatura psiquiátrica atribuye a la depresión y por ello se puede considerar al CDS como un instrumento psicológico más con el que los profesionales de la salud mental cuentan para poder detectar la depresión en estas edades. Por otra parte, no se reportó la existencia de una relación significativa entre la depresión y la adaptación que el menor logra en su ambiente.

CAPITULO VI

METODOLOGIA

CAPITULO VI

6.1. Metodología.

6.1.1 Planteamiento del problema.

En todos los niveles educativos es común encontrar alumnos que presentan dificultad para adquirir ciertas habilidades o para asimilar determinados conocimientos, lo cual no significa que dichos alumnos posean capacidad intelectual inferior a la normal que les impida tener un buen rendimiento escolar. Los bajos niveles de rendimiento que obtienen los alumnos pueden ser producto de factores no intelectuales.

Los internados en los que se imparte instrucción escolar al igual que en la demás instituciones educativas, se presentan problemas con el rendimiento escolar de sus alumnos. Tal es el caso del Colegio "Agustín García Conde", institución de carácter asistencial en la que desempeña las funciones de Psicólogo Escolar, adscrito al área de secundaria; hecho que motivó y facilitó la realización del presente trabajo.

Uno de los factores no intelectual que influyen en el rendimiento escolar, lo constituyen ciertos aspectos de la personalidad del alumno que le facilitan o por el contrario le obstaculizan el pleno desarrollo de su potencial intelectual, uno de estos aspectos lo forman las características de la vida afectiva del estudiante.

Uno de los trastornos de la afectividad que puede presentar un estudiante adolescente es la depresión, la que guarda estrecha relación con el ambiente que rodea al estudiante.

Considerando lo expuesto anteriormente, se plantean las interrogantes siguientes:

¿Se presenta bajo rendimiento escolar en adolescentes con CI normal estudiantes de secundaria del Colegio-Internado Agustín García Conde?.

Si se presenta el bajo rendimiento escolar,

¿Existen diferencias entre el rendimiento de alumnas extenas y alumnas internas?.

Por otra parte:

¿Se presenta depresión en adolescentes con CI normal estudiantes de secundaria del Colegio-Internado Agustín García Conde?

De presentarse la depresión,

¿Existen diferencias entre la depresión de alumnas externas y alumnas internas?

Y por último,

¿Cuál es la relación que existe entre el bajo rendimiento escolar de las alumnas y la depresión que presentan?

El objetivo de la presente investigación fue dar respuesta a las interrogantes anteriores con el fin de proporcionar al psicólogo escolar elementos para enriquecer su labor; identificando elementos de tipo emocional que se relacionan con el bajo rendimiento escolar para así diseñar alternativas de intervención.

6.1.2 Hipótesis.

- **Hipótesis Conceptual.**

El fracaso escolar no reside completamente en la incapacidad del alumno para aprender, si no que más bien ésta se encuentra ligada a los aspectos socioafectivos que de alguna forma intervienen en él. Los alumnos son impedidos emocionalmente debido a situaciones familiares conflictivas o condiciones sociales desfavorables que afectan su vida emocional. El hogar y las instituciones escolares son el escenario donde se actúan o manifiestan estas disfunciones. (Bower, 1968; citado en Muñoz Santiago A.I., 1987).

El alumno afectado emocionalmente, presentará un rendimiento poco satisfactorio o tal vez nulo. No tendrá la capacidad para trabajar en forma eficiente, ni control consciente de su pereza. (Durán Gómez, 1983).

Se considera a la depresión como una serie de conductas, sentimientos y actitudes que varían en intensidad y amplitud. Se da por supuesto que la depresión infantil está presente en distintos grados en la población infantil, está presente en distintos grados en la población general, al tiempo que desempeña un papel importante en grupos específicos como son los niños que han vivido la muerte de un ser querido, los alumnos de bajo rendimiento escolar y las poblaciones psiquiátricas. (Lang M. y Tisher M. 1983).

La depresión independientemente de los trastornos de aprendizaje podrían ser un estado frecuente en un niño con un bajo rendimiento escolar. (Weinberg y cols., 1973)

- **Hipótesis de trabajo.**

El rendimiento escolar obtenido por un grupo de estudiantes adolescentes estará relacionado con la depresión que presenten las mismas.

- **Hipótesis Estadística.**

- **Hipótesis Nulas.**

- 1.- No existe diferencia estadística significativa de la depresión entre el grupo de alumnas externas y el grupo de alumnas internas.
- 2.- No existe diferencia estadística significativa del rendimiento escolar entre el grupo de alumnas externas y el grupo de alumnas internas.

- 3.- No existe relación estadística significativa entre la depresión y el rendimiento escolar de un grupo de alumnas de secundaria (externas e internas).

- Hipótesis Alternas.

- 1.- Existe diferencia estadística significativa de la depresión entre el grupo de alumnas externas y el grupo de alumnas internas.
- 2.- Existe diferencia estadística significativa del rendimiento escolar entre el grupo de alumnas externas y el grupo de alumnas internas.
- 3.- Existe relación estadística significativa entre la depresión y el rendimiento escolar de un grupo de alumnas de secundaria (externas e internas).

6.1.3 Variables.

• Clasificación.

Variable Independiente	(VI):	Depresión Adolescente.
Variable Dependiente	(VD):	Rendimiento Escolar.
Variable de Control	(Vc):	CI normal. Edad (12 a 16 años). Calidad (externa o interna).
Variables extrañas	(Ve):	Familia Nivel Socioeconómico. Tiempo de permanencia en el internado. Programas educativos. Relaciones con profesores. Relaciones con compañeros.

• Definición

Variable Independiente (VI): Depresión Adolescente.

- Definición Conceptual.

La depresión es un trastorno de la afectividad (Escotto Morett, 1984). Estado de ánimo que comporta una disminución del tono psíquico y de la actividad física e intelectual y que se acompaña de tristeza (Diccionario de Psicología Orbis, 1986). Respuesta humana, serie de conductas, sentimientos y actitudes que varían en intensidad y cualidad que se encuentra en la población infantil de 8 a 16 años. (Lang M. y Tisher M. 1983).

- Definición operacional.

Puntuación obtenida por las alumnas en el Cuestionario de Depresión para Niños CDS de Lang M. y Tisher M. (Adaptación Española de "Childrens Depression Scale CDS" realizada por Nicolás Seisdedos Cubero, 1986)

Variables Dependiente (VD): Rendimiento escolar.

- Definición Conceptual.

Actividad del alumno y resultado de la misma (Furk, 1966). Es una manifestación del comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de notas o calificaciones, siendo éstas un indicador de los logros escolares de los alumnos. (Camarena y Gómez, 1986).

Bajo rendimiento escolar.- Un estudiante de bajo rendimiento escolar es un alumno que parece no dar de sí académicamente todo lo que podría. Se desempeña por debajo de su capacidad comprobada, es un alumno que trabaja a menos de dos terceras partes de su capacidad. Su trabajo puede no ser malo en comparación de lo que hacen sus compañeros de clase, pero es inferior a lo que es capaz de hacer. (Hurlock, 1976, 1987).

- Definición Operacional.

Promedio general de calificaciones obtenido por las alumnas al concluir el ciclo escolar 90-91.

Bajo rendimiento escolar.- Promedio general de calificaciones inferior a 8.

6.1.4 Sujetos.

La población bajo estudio la constituyó la totalidad del alumnado inscrito en la Secundaria Técnica "Agustín García Conde" durante el ciclo escolar 90-91, 204 alumnos: 36 varones y 168 mujeres; de las cuales 94 eran alumnas externas y 74 alumnas internas.

Utilizando un muestreo no probabilístico intencional de cuota, se extrajo una muestra con las características siguientes:

40 sujetos de sexo femenino, de edad comprendida entre los 12 y los 16 años, con CI normal o superior a éste, de ambas calidades, se formaron dos grupos:

G1	Grupo de alumnas externas	(20)
G2	Grupo de alumnas internas	(20)

El instrumento que se utilizó para seleccionar a los sujetos fue la Escala de Inteligencia Revisada para el nivel Escolar WISC-RM (Gómez Palacio M., Padilla R.E., Roll S., 1987); instrumento para evaluación intelectual estandarizado en México, D.F.

El muestreo fue no probabilístico porque la elección de sujetos no se realizó azarosamente. Intencional debido a que los sujetos se eligieron de acuerdo a los intereses de la investigación, buscándose aquellos que proporcionarían mayor información. Por cuota, ya que las características y el tamaño de la muestra se determinaron a juicio de la investigación.

6.1.5 Escenario.

Secundaria Técnica "Agustín García Conde", ubicada en Morelos No. 11, Tlalpan, D.F. Se utilizó la oficina de Psicología Escolar (área de secundaria) para la aplicación de instrumentos.

6.1.6 Instrumentos.

Los instrumentos que se emplearon en la investigación fueron los siguientes:

- a) Escala de Inteligencia para el nivel Escolar Wechsler WISC-RM (adaptado y estandarizado por Gómez Palacio M., Padilla R.E. y Roll S., 1984).
- b) Entrevista estructurada.
- c) Cuestionario de Depresión para Niños (CDS) de M. Lang y M. Tisher (adaptación española de Nicolás Seisdedos Cubero, 1986).

La descripción de los instrumentos es la siguiente:

- a) Escala de Inteligencia para el nivel Escolar Wechsler WISC-RM (adaptado y estandarizado por Gómez Palacio M., Padilla R.E. y Roll S., 1984).

Instrumento para la evaluación de la inteligencia general en niños y adolescentes mexicanos de 6 a 16 años de edad. Compuesto por dos escalas: Verbal y de Ejecución; las que a su vez se dividen en una serie de subtest específicos para la valoración de funciones intelectuales determinadas.

La escala verbal la componen los subtest: Información, Semejanzas, Aritmética, Vocabulario, Comprensión y Retención de dígitos (complementaria). La escala de Ejecución la componen los subtest: Figuras Incompletas, Ordenación de dibujos, Diseño con Cubos, Composición de Objetos, Claves y Laberintos (complementaria). (Veáse Anexo I)

- b) Entrevista Estructurada.

La entrevista contiene ficha de identificación. Las áreas que explora son: familiar, escolar y personal. Incluye un apartado exclusivo para alumnas internas. (Veáse Anexo II)

- c) Cuestionario de Depresión para Niños (CDS) de M. Lang y M. Tisher. Adaptación española realizada por Nicolás Seisdedos Cubero, 1986.

Instrumento autodescriptivo para la evaluación global y específica de la depresión en niños de 8 a 16 años. Construido en forma de escala tipo lickert, mide la severidad de los síntomas en rango de 1 a 5. El cuestionario CDS contiene 66 elementos, de los cuales 48 son depresivos (por ejemplo: "Siempre creo que el día siguiente será mejor"). Ambos grupos constituyen escalas independientes que se puntúan por separado obteniéndose dos puntuaciones generales: Total Depresivo y Total Positivo.

Dentro de ambas escalas se ha agrupado determinados elementos que se refieren a aspectos similares de la depresión infantil y que forman subescalas. La escala de depresión consta de seis de estas subescalas y la escala positiva de dos. A continuación se describen brevemente estas subescalas:

Total Depresivo (seis subescalas)

- Respuesta Afectiva (RA): Alude al estado de ánimo y humor de los sentimientos del sujeto (ocho elementos).
- Problemas Sociales (PS): Se refiere a las dificultades en la interacción social, aislamiento y soledad del niño (ocho elementos).
- Autoestima (AE): Hace referencia a los sentimientos, actitudes y conceptos del niño en relación con su propia estima y valor (ocho elementos).
- Preocupación por la propia enfermedad y muerte (PM): Alude a los sueños y fantasías del niño en relación con su enfermedad y muerte (siete elementos).
- Sentimientos de Culpabilidad (SC): se refiere a la autoinculpación y punición del niño (ocho elementos).
- Depresivos Varios (DV): Incluye aquellas cuestiones de tipo depresivo que no pudieron agruparse para formar una entidad (nueve elementos).

Total Positivo (dos subescalas).

- Animo-Alegría (AA): Alude a la presencia de alegría, diversión y felicidad en la vida del niño, o a su capacidad para experimentar dichas sensaciones (ocho elementos).
- Positivos Varios (PV): Incluye aquellas cuestiones de tipo positivo que no pudieron agruparse para formar una entidad (diez elementos).

Los niños y adolescentes manifiestan su depresión de diferente manera; estas subescalas permiten analizar por separado distintos aspectos de la depresión.

El CDS permite diagnosticar la depresión contra una muestra normativa, comparando puntuaciones ponderadas convertidas a percentiles y decápitos en su versión australiana y española. Su confiabilidad se demostró con test-retest y tiene consistencia interna. Se comprobó su validez de

contenido a través del análisis de elementos, la evaluación de la fenomenología de la depresión en sujetos de 8 a 16 años reportaba en la literatura y el acuerdo de psiquiatra y pacientes en tratamiento. El análisis factorial arrojó de 1 a 2 factores y se demostró también su validez de criterio.

La aplicación del CDS puede ser individual o colectivo; así mismo el CDS puede ser aplicado a los adultos significativos para el niño con la finalidad de obtener más datos para el diagnóstico.

El material para la aplicación individual, utilizada en esta investigación lo forman: el manual de aplicación, hoja de respuestas y plantilla de corrección. (Veáse Anexo III).

6.1.7 Procedimiento.

Para la selección de sujetos se invitó a determinadas alumnas a participar en la investigación, a las que aceptaban se les aplicaba el WISC-RM, cuando el CI obtenido era normal, la alumna pasaba a formar parte de la muestra de estudio y se le clasificaba de acuerdo a su calidad: G1 (alumnas externas), G2 (Alumnas internas).

Una vez completa la muestra se procedió a la administración de los instrumentos de investigación. Se trabajó en sesiones individuales, con duración de 0 minutos, aproximadamente, durante su horario de clases, con previa autorización del Director para ausentarse del salón. Se requirieron de 3 a 5 sesiones con cada alumna.

La aplicación se iniciaba con el establecimiento de una buena relación psicóloga-alumna. En primer término se realizaba la entrevista estructurada; posteriormente se introducía de manera amistosa y sin prisas el cuestionario CDS, proporcionando a la alumna la hoja de respuesta e indicándole anotar en la cabecera de la misma los datos de indentificación. Se le daba la instrucción siguiente:

"Otras niñas han contestado a las frases que voy a leer, diciendo como piensan o cómo sienten, si están de acuerdo o no sobre lo que se dice en estas frases. Sólo yo veré las contestaciones para conocer su manera de sentir?

"Yo leeré un número y una frase, y tú contestarás en la hoja que te di, poniendo una marca sobre uno de los círculos que hay después de ese número. Para que veas como se contesta voy a poner un ejemplo". (Manual de aplicación. Cuestionario de Depresión para Niños, CDS, 1986).

Después de ejemplificar la forma de respuesta, se aclararon las dudas que aún pudieran existir, acto seguido se procedió a la lectura de cada uno de los 66 elementos del CDS.

Al finalizar la sesión se agradecía a la alumna su participación.

En otra sesión se les administró la entrevista.

Una vez administrados todos los instrumentos a la muestra, se procedió al análisis de los mismos, evaluación de la entrevista y calificación del CDS.

Cuando concluyó el ciclo escolar 90-91 se solicitó a la Dirección de Secundaria las boletas de calificaciones de las alumnas que formaron la muestra. Se tomaron en cuenta el promedio final y el número de materias reprobadas.

Con los datos obtenidos se procedió al análisis estadístico, el que se detalla en los resultados.

CAPITULO VII

RESULTADOS

CAPITULO VII

7.1 Resultados.

Los resultados de la investigación se presentan en tres apartados. El primero incluye el Análisis Estadístico. El segundo lo componen la Discusión y Conclusiones. Y el último abarca las Limitaciones y Recomendaciones.

7.2 Análisis Estadístico.

El análisis estadístico de los datos obtenidos se efectuó por medio de computadora, utilizando el paquete estadístico SPSS. Las funciones estadísticas utilizadas fueron las siguientes:

- I Distribución de Frecuencias.- Con el fin de conocer las características de la muestra.
- II Análisis de Varianza.- Para determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de la muestra.
- III Correlación de Pearson.- Para determinar la existencia de una relación significativa entre las variables investigadas.

Los resultados del análisis estadísticos de datos se detallan en los siguientes apartados:

7.2.1 Descripción de la Muestra.

La muestra bajo estudio estuvo formada por 40 alumnas de la Secundaria técnica No. 2 "Agustín García Conde". Se dividió en dos grupos: G1 alumnas externas, G2 alumnas internas, con igual número de sujetos.

La descripción de la muestra es la siguiente:

GRUPO 1 ALUMNAS EXTERNAS

El 10% (2) de las alumnas cuenta con 12 años de edad; el 15% (3) tiene 13 años; el 35% (7) tiene 14 años; el 30% (6) tiene 15 años y el 10% (2) restante tiene 16 años. El promedio de edad es de 14.150 años, con desviación estandar de 1.137. La edad más frecuente es de 14 años.

En lo que se refiere al grado escolar: el 25% (5) de las alumnas externas cursa el primer grado, el 30% (6) el segundo grado, y el 45% (9) el tercer grado.

Las familias de las alumnas externas presentan la distribución siguiente:

El 55% (11) de las alumnas cuenta con la presencia física de su padre; el 20% (4) lo reporta ausente; el 15% (3) finado y el 10% (2) tiene padre sustituto. La situación más frecuente es la presencia física del padre.

La edad de los padres de las alumnas se encuentra comprendida en un rango de 32 a 53 años, con media de 25 años y desviación estándar de 19.383.

La ocupación de los padres de las alumnas es variada; un 20% (4) son obreros; otro 20% (4) son choferes; el 10% (2) son profesionistas; el porcentaje de los padres que son empleados administrativos, comerciantes y que no trabajan es el mismo para cada categoría, del 5% (1).

El 90% (18) de las alumnas cuenta con la presencia física de su madre; en tanto que el 20% (2) restante tiene madre sustituta. La situación más frecuente es la presencia física de la madre.

La edad de las madres de las alumnas se encuentra comprendida en un rango de 30 a 50 años, con media de 38.300 años y desviación estándar de 6.705.

La ocupación de las madres de las alumnas muestra la distribución siguiente: el 30% (6) se dedica al hogar; el 25% (5) son empleadas administrativas; un 15% (3) son empleadas domésticas; otro 15% (3) son profesionistas y el 5% (1) restante es obrera. La ocupación más frecuente es el hogar.

En lo concerniente al número de hermanos, la distribución es: 30% (6) de las alumnas tiene un hermano (a); otro 30% (6) tiene dos hermanos (as); un 15% (3) tiene tres hermanos (as); el porcentaje de alumnas que tiene cuatro, cinco y nueve hermanos (as) es de 5% (1) para cada caso; solamente el 10% (2) son hijas únicas.

La ocupación de los hermanos de las alumnas se presenta con el 80% (16) dedicados al estudio; el 10% (2) que estudia y trabaja y el 10% (2) restante no tiene ocupación determinada. La ocupación más frecuente es la de estudiante.

La situación escolar de las alumnas externas muestra las características que a continuación se describen.

El tiempo que tienen asistiendo al Colegio: el 25% (5) tiene nueve años haciéndolo, un 10% (2) tiene dos años y otro 10% (2) tiene tres años; el porcentaje de alumnas que tiene uno, siete y ocho años asistiendo al Colegio es de 15% (3) para cada caso; un 5% (1) tiene cinco años y otro 5% (1) tiene diez años. El tiempo de asistir al Colegio más frecuente es de nueve años.

El gusto por asistir al Colegio: el 80% (16) reporta que sí le gusta asistir al Colegio; el 5% (1) reporta que no y el 15% (3) reporta que a veces. La respuesta más frecuente fue la afirmativa.

Los motivos para las respuestas anteriores son: el 50% (10) señala el ambiente; el 20% (4) manifiesta que es por las amigas; el 15% (3) dice que es por los profesores; el 10% (2) por las actividades escolares y el 5% (1)

que corresponde a la respuesta negativa dice que es por lo aburrido que es el Colegio. La motivación que mayor frecuencia presenta es por el ambiente.

El gusto por estudiar: al 75% (15) de las alumnas les gusta estudiar; al 10% (2) no les gusta y al 15% (3) les gusta a veces. La situación más frecuente es el gusto por estudiar.

Los motivos para las respuestas anteriores son: el 40% (8) lo hace por superación; el 10% (2) por distracción; el porcentaje de alumnas que lo hace por aprender y por las calificaciones es de 15% (3) para cada caso. En lo que se refiere a las respuestas negativas, el 15% (3) no le gusta estudiar por desinterés y el 5% (1) por aburrimiento y pereza. La motivación que con mayor frecuencia se presenta es la superación.

Las materias que les gustan más a las alumnas externas son: Ciencias Sociales con un 15% (3); Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Artística con un 10% (2) para cada materia. Español, Inglés, Contabilidad, Documentación y Correspondencia, Prácticas Comerciales, Mecanografía, Taquigrafía, Prácticas Secretariales y Lectura y Redacción con un 5% (1) para cada materia. El 10% (2) manifiesta gusto por todas y el 5% (1) gusto por ninguna. La materia que gusta de manera más frecuente es Ciencias Sociales.

Los motivos para las preferencias anteriores son: un 30% (6) manifiesta que por ser la más interesante; otro 30% (6) dice que es por las actividades; un 15% (3) por ser la más fácil; otro 15% (3) por entenderla; un 5% (1) por el profesor y otro 5% (1) manifiesta no tener preferencia y por tanto carece de motivación específica.

Las materias que les gustan menos son: Matemáticas con un 35% (7); Contabilidad con un 15% (3); Español, Inglés, Ciencias Naturales y Mecanografía con 10% (2) para cada materia; Taquigrafía con un 5% (1) y el 5% (1) manifiesta no gustarle ninguna. La materia que con mayor frecuencia gusta menos a las alumnas es matemáticas.

Los motivos para la preferencias anteriores son: un 25% (5) manifiesta que por ser la más aburrida; un 40% (8) dice que por ser la más difícil; un 20% (4) por no entender los contenidos; un 10% (2) por las actividades propias de la materia y un 5% (1) por el profesor. El motivo más frecuente es considerar a la materia como la más difícil.

La manera en la que estudian las alumnas: el 75% (15) tiene hábitos de estudio adecuados; el 15% (3) posee hábitos de estudio inadecuados y el 10% (2) carece de hábitos de estudio. La situación más frecuente es que las alumnas tengan hábitos de estudio adecuados.

La opinión que las alumnas tienen de sus calificaciones: el 45% (9) opinan que son buenas; el 30% (6) opinan que son regulares y solamente el 25% (5) opina que son malas. La opinión acerca de las calificaciones más frecuente es considerarlas buenas.

Las alumnas externas se preocupan por diferentes situaciones: un 15% (3) se muestran preocupadas por las relaciones con sus hermanos; otros 15% (3) por problemas familiares. El porcentaje que corresponde a la preocupación por la escuela, relación con la madres y relación con las

amigas es de 10% (2) en cada caso; el 35% (7) manifiesta no tener preocupación alguna. Siendo esta última la situación más frecuente.

El CI de las alumnas externas presenta la distribución siguiente: el 5% (1) tiene un CI 95; el 5% (1) CI 97; el 10% (2) CI 98; ;el 5% (1) CI 105; el 10% (2) CI 107; el 5% (1) CI 108; el 10% (2) CI 109; el 5% (1) CI 111; el 5% (2) CI 113; el 5% (1) CI 115; el 5% (1) CI 116, el 5% (1) CI 117; el 5% (1) CI 118; el 10% (2) CI 123; y el 5% (1) CI 126. En promedio CI es 111.050 con desviación estándar de 9.578.

El promedio anual de calificaciones de las alumnas externas presenta el siguiente comportamiento: el 5% (1) obtuvo 6.9; el 5% (1) 7.3; el 10% (2) 7.6; el 5% (1) 8.0; el 5% (1) 8.3; el 5% (1) 8.4; el 5% (1) 8.5; el 5% (1) 8.8; el 5% (1) 8.9; el 10% (2) 9.0; el 5% (1) 9.1; el 10% (2) 9.2; el 5% (1) 9.5; y el 20% (4) 9.6. El promedio de calificaciones anual es 8.685 con desviación estándar de .832. La calificación anual más frecuente fue 9.6

El número de materias reprobadas en las alumnas externas: el 90% (18) no reprobó materias; un 5% (1) reprobó dos materias y otro 5% (1) reprobó tres materias. La situación más frecuente es la no reprobación de materias.

La depresión que presentan las alumnas externas se muestra en la tabla siguiente:

ESCALA CDS	RANGO DE VALORES	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
A A	04 - 91	46.850	33.906
R A	30 - 99	67.200	23.494
P S	25 - 99	59.650	22.167
A E	04 - 99	41.400	32.303
P M	05 - 96	41.550	31.190
S C	05 - 95	50.600	31.910
D V	04 - 97	41.600	32.846
P V	01 - 97	61.100	28.316
T P	10 - 95	60.300	28.606
T D	04 - 98	49.150	29.606

TABLA 1

Distribución de puntajes en el CDS obtenidos por las alumnas externas. La escala del CDS que presentó el porcentaje más bajo fue Autoestima (AE) con media de 41.400 y desviación estándar de 32.303; en cambio la escala con el puntaje más alto fue Respuesta Afectiva (RA) con media de 67.200 y desviación estándar de 23.494. El total Positivo (TP) obtuvo una media de 60.300 y una desviación estándar de 28.606, siendo más bajo el Total Depresivo (TD) con una media de 49.150 y una desviación estándar de 29.637.

GRUPO 2 ALUMNAS INTERNAS.

El 25% (5) de las alumnas internas cuenta con 12 años de edad; el 35% (7) tiene 13 años; el 20% (4) tiene 14 años; el 15% (3) tiene 15 años; y el 5% (1) tiene 16 años. El promedio de edad es 13.400 con desviación estándar de 1.88. La edad más frecuente es de 13 años.

En lo que corresponde al grado escolar: el 50% (10) de las alumnas internas cursa el primer grado; el 35% (7) el segundo grado y el 15% (3) el tercer grado.

Las familias de las alumnas internas muestran la distribución siguiente:

El 20% (4) de las alumnas cuenta con la presencia física del padre; el 50% (10) lo reporta ausente; un 15% (3) finado y otro 15% (3) tiene padres sustituto. La situación más frecuente es la ausencia del padre.

La edad de los padres de las alumnas internas oscila de los 35 a los 60 años, con media de 16.050 años y desviación estándar de 23.160.

Los padres de las alumnas internas se ocupan como a continuación se describe: El 5% (1) es obrero; el porcentaje de los padres que son choferes y comerciantes es del 10% (2) para cada ocupación; en tanto que otro 10% (2) no trabaja.

El 85% (17) de las alumnas cuenta con la presencia física de su madre; el 10% (2) la reporta ausente y el 5% (1) finada. La situación más frecuente es la presencia de la madre.

La edad de las madres de las alumnas internas oscila de los 30 a 55 años, con media de 32.650 años y desviación estándar de 15.229.

Las madres de las alumnas internas tienen las ocupaciones siguientes: un 20% (4) se dedica al hogar; otro 20% (4) es empleada administrativa; el 25% (5) es empleada doméstica; el 15% (3) es vendedora y el 5% (1) es obrera. La ocupación más frecuente es la de empleada doméstica.

En lo que se refiere al número de hermanos de las alumnas internas; el 20% (4) tiene un hermano (s); el 50% (10) tiene dos hermanos (as); el porcentaje de alumnas que tienen tres, cuatro, ocho diez hermanos (as) es del 5% (1) para cada caso. Solamente un 10% (2) son hijas únicas. La situación más frecuente es que la alumna tenga dos hermanos.

La ocupación de los hermanos de las alumnas se muestra con un 55% (11) dedicados al estudio; un 5% (1) que trabaja y el 30% (6) que estudia y trabaja. La ocupación más frecuente es la de estudiante.

La situación escolar de las alumnas internas muestra las características que a continuación se describen:

El tiempo que tienen asistiendo al Colegio: el 30% (6) tiene un año haciéndolo; el 25% (5) tiene dos años; el 10% (2) tiene tres años; el 15% (3) tiene 7 años. El porcentaje correspondiente a las alumnas que han asistido al Colegio cinco, ocho, nueve y diez años es de 5% (1) para cada caso. El tiempo de asistir al Colegio más frecuente es de un año.

El gusto por asistir al Colegio: el 80% (16) reporta que sí le gusta asistir al Colegio; el 15% (3) reporta que no le gusta y el 5% (1) reporta que a veces. La respuesta más frecuente es la afirmativa.

Los motivos para las respuestas anteriores son: un 30% (6) señala el ambiente; otro 30% (6) dice que es por las actividades escolares; el 10% (2) menciona que es por los profesores; un 15% (3) dice que es por las amigas y el 15% (3) restante que corresponden a la respuesta negativa menciona que por aburrida.

El gusto por estudiar: al 55% (11) de las alumnas sí le gusta estudiar; al 15% (3) no le gusta y al 30% (6) les gusta a veces. La respuesta más frecuente es la afirmativa.

Los motivos para las respuestas anteriores son: un 25% (5) lo hace por superación; otro 25% (5) lo hace por aprender; el 5% (1) por distracción. Para las respuestas negativas y de a veces los motivos son el 30% (6) por aburrimiento y pereza y el 15% (3) por desinterés. La respuesta más frecuente es aburrimiento y pereza.

Las materias que les gustan más a las alumnas internas son: Español con el 15% (3); Ciencias Naturales con un 20% (4); Ciencias Sociales con otro 20% (4); Educación Física con el 25% (5); Contabilidad, Documentación y Correspondencia, Mecanografía con un 5% (1) para cada materia. Al 5% (1) le gustan todas las materias. La materia que gusta de manera más frecuente es Educación Física.

Los motivos para las preferencias anteriores son: el 40% (8) manifiesta que por ser la más interesante; el 15% (3) dice que por ser la más fácil; el 35% (7) por las actividades escolares; un 5% (1) por el profesor y otro 5% (1) no tiene preferencia. El motivo más frecuente es considerar a la materia la más importante.

Las materias que les gustan menos a las alumnas internas son: Matemáticas con el 45% (9); Ciencias Naturales con el 15% (3); Ciencias Sociales con un 10% (2); Orientación con otro 10% (2); Español, Inglés, Mecanografía con un 5% (1) para cada materia. Al 5% (1) no le gustan todas las materias. La materia que con mayor frecuencia gusta menos es Matemáticas.

Los motivos para las preferencias anteriores son: el 35% (7) por considerar la materia como la más aburrida; el 45% (9) por ser la más difícil; el 15% (3) por el profesor y el 5% (1) no encuentra diferencias entre las materias. El motivo más frecuente es considerar a la materia la más difícil.

La manera en la que estudian las alumnas: el 50% (10) de las alumnas tiene hábitos de estudio adecuados; el 30% (6) tiene hábitos de estudio inadecuados y el 20% (4) carece de hábitos de estudio. La mitad de los sujetos estudia de una manera incorrecta.

La opinión que las alumnas tienen de sus calificaciones: un 25% (5) de las alumnas opina que sus calificaciones son buenas; otro 25% (5) opina que son regulares y el 50% (10) opina que son malas. La opinión más frecuente es considerar malas sus calificaciones.

Las alumnas internas se preocupan por diversas situaciones un 25% (5) se muestran preocupadas por la escuela; un 15% (3) por su relación con su madre; otro 15% (3) por su relación con sus amigas; el 10% (2) por problemas familiares; un 5% (1) por su relación con su padre; otro 5% por su relación con sus hermanos; otro 25% (5) manifiesta no tener preocupación por alguna situación en particular. Las alumnas se preocupan con mayor frecuencia por sus relaciones familiares y por su situación escolar.

Tomando en cuenta las particularidades de la calidad de interna: se encontraron los siguientes datos:

El tiempo de estar interna (considerando su estancia en otras instituciones); EL 20% (4) tiene un año de ser interna; un 15% (3) tiene dos años; un 5% (1) tiene tres años; otro 5% (1) tiene cuatro años; un 10% (2) tiene cinco años; otro 10% (2) tiene seis años; un 15% (3) tiene siete años; otro 5% (1) tiene ocho años y otro 15% (3) tiene nueve años. El número de años más frecuente de ser interna es de uno.

Los motivos por los que son internas: el 45% (9) de las alumnas reporta que son internas debido a que no pueden cuidarlas; el 25% (5) por tener problemas familiares; un 15% (3) por su situación económica; otro 15% (3) por decisión propia. El motivo de ser interna más frecuente es que no pueden cuidarlas.

El gusto por ser interna: el 55% (11) de las alumnas reporta que sí les gusta ser internas; el 35% (7) reporta que no les gusta y el 10% (2) reporta que a veces. No existe un consenso en el gusto o disgusto que provoca el ser interna.

Los motivos para las preferencias anteriores son: un 15% (3) de las alumnas dice que por las actividades; el 20% (4) por las amigas; otro 15% (3) por seguridad; un 15% (5) para no estar en su casa y otro 25% (5) no les gusta el internado por aburrido. Existe una diversidad de motivos, la mayoría resalta las características de la vida en el internado.

El CI de las alumnas internas presenta la distribución siguiente: el 5% (1) tiene un CI 94; el 5% (1) CI 95; el 10% (2) CI 100; el 10% (2) CI 105; el 5% (1) CI 106; el 10% (2) CI 109; el 5% (1) CI 110; el 5% (1) CI 111; el 10% (2) CI 112; el 5% (1) CI 114; el 5% (1) CI 116; el 10% (2) CI 120; el 5% (1) CI 121; el 10% (2) CI 125. El promedio de CI es de 110.450 con desviación estándar de 9.110.

El promedio anual de calificaciones de las alumnas internas muestra el comportamiento siguiente: el 5% (1) obtuvo 6.0 de promedio anual; el 5% (1) 6.5; el 5% (1) 6.7; el 5% (1) 7.0; el 10% (2) 7.3; el 10% (2) 7.4; el 5% (1) 7.5; el 5% (1) 7.7; el 10% (2) 8.00; el 10% 8.3; el 5% (1) 8.4; el 10% (2) 8.6; el 5% (1) 8.8; el 5% (1) 9.0 y el 5% (1) 9.6. El promedio de calificación anual fue de 7.820 con desviación estándar de .906.

El número de materias reprobadas en las alumnas internas: el 45% (9) de las alumnas no reprobó materias, el 25% (5) reprobó una materia; el 20% (4) reprobó dos materias; un 5% (1) reprobó tres materias y otro 5% (1) reprobó materias. La situación más frecuente es la no reprobación de materias.

La depresión que presentan las alumnas se muestra por medio de la tabla siguiente:

ESCALA CDS	RANGO DE VALORES	MEDIA	DESVIACION ESTANDAR
A A	01 - 98	49.900	32.329
R A	10 - 99	74.850	28.261
P S	04 - 98	63.750	31.151
A E	04 - 98	56.400	31.923
P M	01 - 96	53.400	31,733
S C	04 - 92	51.100	31.596
D V	04 - 97	48.000	28.835
P V	20 - 99	70.050	25.285
T P	20 - 99	64.400	25.459
T D	03 - 98	61.650	34.552

TABLA 2

Distribución de los puntajes obtenidos por las alumnas internas en el CDS. La escala de cuestionario que mostró el puntaje más bajo fue Depresivos Varios (DV) con una media de 48.00 y una desviación estándar de 28.835; en cambio la escala con el puntaje más alto fue Positivo Varios (PV) con una media de 70.050 y una desviación estándar de 25.285. El total Positivo (TP) obtuvo una media de 64.400 y una desviación estándar de 25.459 y el Total Depresivo (TD) fue un poco más bajo con una media de 61.650 y una desviación estándar de 34.552.

7.2.2 Análisis de Varianza.

Se realizó el Análisis de Varianza para determinar si existen diferencias significativas entre el G1 y el G2 en lo referente a la manifestación de depresión y el rendimiento escolar obtenido, encontrándose los datos que en la siguiente tabla se muestran:

ESCALA CDS	GRUPO 1	GRUPO 2	F	P
A A	46.85	49.90	.085	.775
R A	67.20	74.85	.867	.358
P S	59.65	63.75	.240	.634
A E	41.40	56.40	2.182	.148
P M	41.55	53.40	1.419	.241
S C	50.60	51.10	.002	.961
D V	41.60	48.00	.429	.517
P V	61.10	70.05	1.112	.298
T P	60.30	64.40	.229	.635
T D	49.15	61.65	1.508	.227
PROMEDIO	8.69	7.82	9.887	.003

TABLA 3

Como se muestra en la tabla, no se encontraron diferencias estadísticas significativas entre las alumnas externas y las alumnas internas en lo que se refiere a la depresión (TD: valor de F 1.508 con una probabilidad de .227), por lo que se acepta la hipótesis nula que expresa "No existe diferencia estadística significativa de la depresión entre el grupo de alumnas externas y el grupo de alumnas internas".

Sin embargo, es importante resaltar la tendencia que existe en el grupo de alumnas internas hacia la manifestación de sintomatología depresiva, esto se aprecia en la elevación de las medias de las escalas de CDS en el G2, ya que es mayor que en el G1. Particularmente en las escalas Respuesta afectiva (RA) y Problemas Sociales (PS).

En lo que se refiere al rendimiento escolar obtenido por las alumnas si se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Promedio valor de F: 9.887 con una probabilidad de .003), por lo que se acepta la hipótesis alterna que marca "Existe diferencia estadística del rendimiento escolar entre el grupo de alumnas externas y el grupo de alumnas internas. El rendimiento escolar obtenido por el G1 (Media= 8.69) fue superior al logrado por el G2 (Media= 7.82).

7.2.3 Correlación de Pearson.

Para determinar la existencia de una relación estadística significativa entre la depresión de las alumnas y su rendimiento escolar se efectuó una Correlación de Pearson obteniéndose los datos que en la siguiente tabla se presentan:

ESCALA CDS	PROMEDIO G1	PROMEDIO G2
ANIMO - ALEGRIA	- .0493	- .3975
RESPUESTA AFECTIVA	- .4584 ***	- .7731
PROBLEMAS SOCIALES	- .4512 ***	- .7602
AUTOESTIMA	- .7891 **	- .7139
PREOCUPACION MUERTE	- .4882 ***	- .5726
SENTIMIENTOS CULPA	- .4825 ***	- .6876
DEPRESIVOS VARIOS	- .7997 **	- .4292
POSITIVOS VARIOS	- .0829	- .0662
TOTAL POSITIVOS	- .1203	- .3762
TOTAL DEPRESIVOS	- .6939 **	- .7988

NIVELES DE SIGNIFICANCIA * SIG. .01 ** SIG. .001 ***SIG. .05

TABLA 4

Como se observa en la tabla, si existe una relación estadísticamente significativa entre la depresión y el rendimiento escolar de ambos grupos. Esta relación es inversamente proporcional, es decir, a mayor depresión menor rendimiento escolar, y a menor depresión mayor rendimiento escolar.

En el Grupo 1 la correlación entre el Total Depresivo y el rendimiento Escolar es de .6939 con probabilidad .001. En el Grupo 2 es de .7988 con probabilidad .001.

Por lo anterior se acepta la hipótesis alterna que dice "Existe relación estadística significativa entre la depresión y el rendimiento escolar en las lumnas (internas y externas).

Asimismo, se posible observar que ciertas dimensiones del CDS también se presentan relaciones significativas entre sintomatología depresiva y rendimiento escolar: Respuesta afectiva, Problemas Sociales, Autoestima, Preocupación por la muerte, Sentimientos de Culpa en ambos grupos y Depresivos Varios solamente en el grupo de las alumnas externas. Estas relaciones son inversamente proporcionales.

7.3 Discusión y Conclusiones.

El análisis estadístico de los datos obtenidos en la investigación, puso de manifiesto la existencia de diferencias entre las alumnas internas y las alumnas externas del Colegio "Agustín García Conde". En lo referente al rendimiento escolar, las alumnas externas obtuvieron un mayor rendimiento que las alumnas internas, en cuanto a la depresión las alumnas externas. Así mismo se encontró la existencia de una relación significativa entre el rendimiento escolar y la depresión adolescente.

Es importante recordar que la adolescencia significa para el ser humano cambios de gran intensidad, se enfrenta a situaciones sumamente distintas a las que presentaba su vida infantil. El adolescente, en consecuencia a su pubertad debe adaptarse a una serie de nuevas condiciones físicas, emocionales y sociales. El proceso adolescente; lleno de cambios, pérdidas y adaptaciones puede conducir al joven a experimentar reacciones depresivas. Aberastury (1987) señala que durante la adolescencia las manifestaciones depresivas guardan estrecha relación con las pérdidas que significa el crecer; ya anteriormente Erickson (1965) había señalado que los cambios psíquicos estructurales, secundarios a los biológicos, sociales y psicológicos deban su origen a la depresión en adolescentes.

Las alumnas internas mostraron una tendencia, no significativa, a presentar con mayor frecuencia que las alumnas externas síntomas relacionados con la Depresión, esto se evidenció en algunas escalas del CDS. Las alumnas internas presentan disminución en su Autoestima (AE) y un incremento en la Preocupación por su propia salud y en ideas acerca de la Muerte (PM). Probablemente esto tenga su causa en que las circunstancias de su internamiento (no deseado por ellas) las lleva a suponer que no son lo suficientemente importantes para su familia y por tanto es relativamente sencillo, así es su vivencia, alejarlas del hogar; independientemente de la comprensión y aceptación que ella tengan del motivo de internamiento. A esto contribuye la actitud asumida por la familia hacia el internado, al que considera como la solución del problema social y/o económico que vive, además en ocasiones los padres delegan al internado funciones que a ellos les corresponde realizar, y prácticamente se desentienden de sus hijas. Por tanto, no es difícil imaginar que las internas se sientan, en cierta medida, abandonadas en un sitio que para algunas no es de su total agrado. Es probable que las jovencitas prefieran estar en el hogar, a pesar de los conflictos que en él se suscitan, que vivir alejadas del mismo.

El motivo que tiene los padres para llevar a sus hijos a un internado, las características del mismo, y la aceptación de los padres y del menor hacia el internamiento; son muy importantes para que el niño o adolescente logre adaptarse favorablemente al internado y no se presenten consecuencias poco deseables, (Enciclopedia de la Pedagogía, Psicología y Pedagogía, 1982).

Por otra parte, la Respuesta Afectiva (RA) de las alumnas internas manifestó un mayor índice de sentimientos de tristeza, soledad y ánimo deprimido. Las familias de las alumnas generalmente carecen de la presencia física del padre. Además no existe en las alumnas un consenso general en cuanto al agrado o desagrado que les produce ser internas.

En lo que se refiere al Rendimiento Escolar, se encontró una diferencia significativa entre las alumnas internas y las alumnas externas. Las primeras obtuvieron un rendimiento escolar inferior al logrado por las segundas. El aprovechamiento de las alumnas internas puede denominarse como Bajo Rendimiento Escolar, ya que la capacidad intelectual que poseen favorece un logro académico mayor. Tal como lo señala Hurlock (1976, 1987) un alumno de bajo rendimiento escolar parece no dar de sí todo lo que podría, se desempeña por debajo de su capacidad comprobada, su trabajo puede no ser malo, pero es inferior de lo que él puede hacer. Por otra parte, el índice de reprobación de materias es mayor en las alumnas internas que en las alumnas externas.

El Bajo Rendimiento Escolar en adolescentes se origina, de acuerdo a Hurlock (1987), en diversas causas, las que pueden agruparse en cinco grupos: influencia hogareña, lecciones fastidiosas, planes vocacionales, rechazo social e inmadures.

En el caso de las alumnas internas pueden retomarse algunas de estas explicaciones: las influencias del hogar; como ya se ha señalado, las alumnas están alejadas física y afectivamente del hogar, existe poco interés por parte de los padres hacia las actividades escolares de la menor, esto se pone de manifiesto con la escasa asistencia a las juntas que el Colegio convoca, así como a las llamadas por parte de docentes o personal especializado. Además, la gran mayoría de los padres, no tiene un conocimiento acertado de la situación académica y conductual de sus hijos, no existe buena comunicación padres e hijos con respecto a temas escolares, no es que ellos se enteran, sino hasta que las autoridades del Colegio les ponen al tanto de los acontecimientos; y esto ocurre cuando la reprobación o la indisciplina llevan al alumno a recibir medidas o correctivos especiales, por ejemplo: la canalización a una institución especializada, no aprobación de grado, suspensión o en algunos casos expulsión.

Las alumnas son poco motivadas por sus padres debido a que en ocasiones en la casa se le concede poco valor al estudio o la superación intelectual; las preocupaciones se encaminan a problemas familiares y/o económicos. Aunque, también, son los mismo padres los que les señalan a sus hijas que el remedio para evitar situaciones similares en su futuro, es la preparación. Entonces la adolescente se encuentra ante un mensaje contradictorio y difuso. Es importante apoyar a los padres de familia para que se comuniquen de una manera más afectiva y efectiva con sus hijas. Buscando un mayor compromiso Escuela-familia con el propósito de motivar en las alumnas un mejor rendimiento escolar.

Por otro lado, las alumnas reportan que las lecciones que reciben son aburridas y encuentran los contenidos de las materias difíciles. Hurlock (1987) indica que situaciones como la anterior debilitan la motivación del estudiante por un buen rendimiento. Las relaciones docente-alumno y los hábitos de estudio que se posean también influyen de alguna manera en el rendimiento, aunque en esta investigación estos dos factores no se analizan detalladamente.

No hay que olvidar que el grupo de alumnas internas mostró una tendencia a la Depresión; por lo cual no hay que descartar que ésta guarda alguna relación con el bajo rendimiento escolar obtenido. Son varios los autores que postulan que la vida afectiva del alumno influye en el desempeño académico que éste logra, (Bower, 1968; Arroyo del Castillo, 1973; Bricklin y Bricklin, 1980; Durán Gómez, 1983 y otros).

Las alumnas externas presentaron menos manifestaciones depresivas y un rendimiento escolar más alto. Poseen un mejor concepto de sí mismas y sus preocupaciones se enfocan al terreno de las relaciones interpersonales. Sus calificaciones escolares son buenas, pero al igual que las alumnas internas su capacidad intelectual es arriba de la normalidad por lo que su rendimiento pudiera ser mejor. También expresan que los contenidos son difíciles y las clases aburridas.

Es importante observar que ambos grupos manifestaron disgusto por las materias que consideran difíciles, y cuyas clases son aburridas con actividades poco atractivas. Estos son elementos ajenos a ellas y que corresponden al factor institucional, específicamente al Personal Docente. Arroyo del Castillo (1973) hace alusión a que las características ajenas al alumno como serían las del personal Docente, intervienen en el nivel de rendimiento logrado por los escolares.

En los resultados fue posible apreciar la existencia de una correlación significativa inversamente proporcional entre el Rendimiento Escolar y la Depresión en Adolescente; es decir, a mayor depresión menor rendimiento, y por el contrario a menor depresión mayor rendimiento.

Cuando el adolescente presenta una respuesta afectiva caracterizada por sentimientos de tristeza e infelicidad; su autoestima es baja y su autoconcepto negativo; tiene dificultades en la interacción social, se aísla; tiene preocupaciones o alteraciones de la salud y fantasea con daño o muerte; se puede decir que presenta Depresión (Lang y Tisher, 1983). Si esta sintomatología se incrementa, es posible que su desempeño escolar se vea afectado, es decir disminuya.

Si bien es cierto que el rendimiento escolar logrado por las alumnas no se puede catalogar como insuficiente, si es posible señalar que de acuerdo a la evaluación de su capacidad intelectual se podría haber esperado un desempeño académico más alto.

Con lo obtenido se confirma lo señalado por varios autores con respecto a la importancia del factor vida afectiva en el Bajo Rendimiento Escolar. Bricklin y Bricklin (1981) sostiene que por lo menos el 80% de los casos de bajo rendimiento escolar tiene como causa conflictos emocionales. Anteriormente Bower (1968) señaló que las condiciones afectivas pueden influir tanto al estudiante que lo conduzcan a presentar dificultades escolares. Por último, es importante destacar lo señalado por Weinberga (1973) quien manifiesta que la depresión, independientemente de los trastornos de aprendizaje, es un estado frecuente en alumnos con bajo rendimiento escolar.

7.4 Limitaciones y Recomendaciones.

Las limitaciones de esta investigación fueron las que a continuación se describen:

El tiempo empleado en la aplicación de los instrumentos fue considerable, impidió que la muestra fuera más amplia. El tiempo invertido en cada alumna fue de tres a cuatro horas aproximadamente (aplicación de (WISC-RM, Entrevista estructurada y Cuestionario de Depresión para Niños CDS) durante el horario de clases; por lo que la Dirección del Colegio limitó el número de alumnas con las que se podía trabajar. Antes de conformar por completo la muestra se evaluaron a varias alumnas, las cuales no fueron incluídas por no reunir el requisito correspondiente a la capacidad intelectual, además algunas alumnas que ya formaban parte de la muestra causaron baja durante el ciclo escolar y obviamente se tuvo que evaluar a más alumnas, por lo que la Dirección estimó que ya era muchas alumnas las que perdía clase.

Debido al reducido tamaño de la muestra y al método de muestreo elegido (no probabilístico) se es posible la generalización de los datos obtenidos.

Este estudio por su naturaleza, de campo, solamente brinda un acercamiento al fenómeno, y permite conocer el comportamiento de las variables; en este caso Rendimiento Escolar y Depresión de Adolescentes en el ambiente en que se presentan. De ahí que exclusivamente se puedan hacer propuestas, basadas en la información obtenida, de manejo y posible solución al problema estudiado.

Tomando en cuenta toda la información arrojada por la investigación me permito hacer las sugerencias siguientes:

- Metodológicas

Por lo que se refiere a investigaciones futuras sobre el tema del Rendimiento Escolar se aconseja se realicen con muestras más amplias, formadas por sujetos de ambos sexos y que se evalúen un número mayor de variables socioafectivas.

No hay que olvidar que el Rendimiento Escolar es un fenómeno que involucra varios factores, y que no todos ellos corresponden al alumno, es importante investigarlos. Conocer la influencia de las características de la institución educativa, de los programas de estudio, de la relación maestro-alumno, etc.

Es necesario que se lleven a cabo un mayor número de investigaciones en instituciones de tipo residencial (internados) públicos o privados; femeninos o masculinos, puesto que actualmente no se cuenta con información acerca de los efectos que produce en los menores la situación de internamiento, solamente se conocen datos sobre menores de hospicio o casa hogar; las características de éstos son muy distintas debido a que carecen de familiar, por el contrario los menores internados sí tienen padres y/o tutores, entonces los efectos deben de ser diferentes y es de interés conocerlos.

Los profesionales de la psicología deben aprovechar los beneficios que ofrece la utilización del Cuestionario de Depresión para Niños, promoviendo su empleo y buscando su estandarización.

- Aplicadas -

El psicólogo escolar que trabaja con población adolescente debe tener siempre en cuenta las características de la edad, con el propósito de establecer una favorable relación con los alumnos. En este momento del desarrollo el vínculo con los padres se ve debilitado y siempre se presentarán situaciones en las que los alumnos necesitan contar con un apoyo adulto, y es entonces cuando la intervención del psicólogo escolar puede ser clave.

Asimismo es sumamente importante concientizar a los adolescentes de las vicisitudes de su edad, para que cuenten con elementos que les permita reflexionar y vivir su adolescencia de una manera más positiva y auténtica. Resolviendo favorablemente una etapa que los conduzca a una madurez más plena y menos angustiante que la de los adultos que los rodean.

Por otra parte, los demás adultos que tengan relación con el adolescente, dentro y fuera del ambiente escolar, también deben tener una mayor comprensión de las características de esta etapa; principalmente padres y profesores, con quienes el psicólogo escolar debe mantener una comunicación constante para lograr tal propósito.

Cuando se presente ante el psicólogo escolar un alumno con bajo rendimiento escolar se deben explorar varios factores: su situación familiar, adaptación al medio escolar, hábitos y actitudes hacia el estudio y particularmente sus recursos intelectuales y su vida afectiva. Sin dejar a un lado los factores que son ajenos al alumno los cuales también deben analizarse.

Al identificar las posibles causas del problema, el psicólogo debe concebir estrategias de manejo en favor del alumno y del sistema educativo. Abordar a la familia y a los docentes cuando el caso lo requiera. Mantener un seguimiento del alumno con el propósito de identificar si el bajo rendimiento fue temporal o se establece e intervenir con medidas preventivas o remediales según sea necesario.

En lo concerniente a la Depresión en adolescentes, se necesita una correcta evaluación de la misma, con objeto de conocer si se trata de un estado temporal propio de la adolescencia, o si por el contrario es el inicio de un cuadro depresivo patológico; para determinar la intervención adecuada y oportuna de acuerdo a las características del caso.

Es básico establecer y mantener un canal de comunicación abierto entre la Escuela y la Familia en beneficio de ambas, pero principalmente del adolescente.

Ha transcurrido un ciclo escolar desde la realización del presente trabajo, por lo que se considera importante hacer un breve análisis de la actual situación escolar de las alumnas del Colegio "Agustín García Conde".

Debido a que las autoridades de la institución comenzaron a dedicar mayor atención a las alumnas internas, además de que se incrementaron las exigencias académicas a toda la población escolar, fue posible apreciar un incremento del rendimiento escolar en la mayoría de los alumnos. Ejemplo de estas medidas fueron: mayor comunicación entre Colegio e Internado, se mantenia informado al personal del Internado de las actividades escolares, tareas encomendadas y calificaciones de las alumnas internas con el propósito de mejorar la supervisión del trabajo escolar que las alumnas internas realizan en la tarde, otorgar estímulos (paseos, convivencias, premio etc.) a las alumnas internas con mejores calificaciones, por otra parte también se buscó que existiera un mayor compromiso internado- Padres de familia manteniéndoles al tanto de la situación de las alumnas.

Una de las medidas tomadas, y que trajo consecuencias tanto positivas como negativas, fue la inclusión de una nueva cláusula en el reglamento del Internado, la que condiciona la estancia de la alumna en el mismo, dicha condición señala el mantener un promedio general mínimo de 8 en cada unidad, es decir, mes con mes, de no ser así se suspende el servicio de internado y se otorga nuevamente cuando la alumna eleva su promedio a 8; de reincidir en el bajo rendimiento escolar, la alumna pierde la calidad de interna. En el caso de las alumnas que verdaderamente requieren el servicio de internado y se encuentran a gusto en el mismo, se notó un mayor compromiso en su actividad escolar el que se vió reflejado en un incremento de sus calificaciones y un esfuerzo constante por mantener un promedio que les permitiera continuar conservando su calidad de internas. Por el contrario, en aquellos casos en que el internado constituía un conflicto para las alumnas, estas vieron en la nueva disposición la vía para poder dejar el internado, y así deliberadamente comenzaron a disminuir su interés en su actividad escolar con el consecuente descenso de calificaciones, en estos casos se tuvo que efectuar un estudio de la situación en el que se invitaba a participar a la alumna y a sus padres, después de lo cual se tomaba una decisión; continuar o suspender el servicio de internado.

En lo que se refiere al Colegio, la Dirección del mismo dispuso que el personal docente incrementara las exigencias hacia los alumnos, mejorando los profesores su labor y motivando a los alumnos a seguir su ejemplo, además de que se modificó la escala de calificaciones determinando, al igual que en el internado, un promedio mínimo de 8 para acreditar la materia durante cada unidad.

En enero del presente año, la institución sufrió un cambio de razón social, actualmente depende de una fundación. Las nuevas autoridades continúan con el firme propósito de elevar la calidad de la vida académica de los alumnos, han modificado el reglamento interno con la intención de promover mayor responsabilidad en la población escolar. Están más atentos a todo lo que el alumnado presenta, compromete más a los padres y exige al personal docente y administrativo un mejor desempeño.

Con lo reseñado anteriormente es posible demostrar que prestando mayor atención al alumnado y profesores, lo que puede traducirse en una mayor exigencia por un lado y por el otro en una mejor preparación y motivación para el alumnado, el desempeño puede presentar considerables progresos. Esto puede ser retomado como un elemento para combatir el bajo rendimiento escolar, tan frecuente en nuestro alumnos.

Por último, es importante mencionar que las acciones emprendidas para mejorar el nivel académico en el Colegio "Agustín García Conde", coincide de cierta manera con las sugerencias enunciadas en el presente trabajo, y hasta la fecha han demostrado ser adecuadas.

Se pretende que el presente trabajo de Tesis constituya una útil aportación en la práctica profesional del psicólogo escolar.

B I B L I O G R A F I A

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M.
La Adolescencia Normal, Un Enfoque Psicoanalítico. Ed. Paidós.
México, 1987.
- ANDREANI DENTICI, O.
Aptitud Mental y Rendimiento Escolar. Ed. Herder. Barcelona,
1975.
- ARANA AQUILAR, A.V.; GARCIA CORDOVA, F.C.
Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos
de nivel licenciatura de la U.P.I.I.C.S.A.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1982
- ARELLANO PEÑUELAS, S.
Estudio correlacional entre el clima social en el aula y el
aprovechamiento académico de los alumnos de dos Conalep de Sinaloa.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México 1987.
- ARIETI, S.; BEMPORAND, J.
Psicoterapia de la Depresión. Ed. Apidós. México, 1990.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.
"Problemas del Rendimiento Escolar". Enciclopedia de Didáctica Aplicada,
Tomo I, Ed. Labor. España, 1973.
- AVILES COBIAN, G.; MARROQUIN LOPEZ, N.
Depresión en la infancia y adaptación al Medio Escolar, Familiar y
Social.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM. México, 1989.
- AYUSO, J.L.; SAIZ, J.
Las depresiones, Nuevas perspectivas clínicas, etiopatogénicas y
terapéuticas. Ed. Interamericana, España. 1981.
- BARRIENTOS, N.I.; MIRANDA, H.F.
"Programa de Apoyo Psicopedagógico dirigido a Estudiantes con Bajo
Rendimiento Académico".
Memorias del VI Congreso Mexicano de Psicología, Sociedad Mexicana de
Psicología. México, 18, 1990.
- BASTIN, G.
¿Por qué fracasan nuestro escolares?. Ed. Ediplesa. México, 1980
- BECERRA NAVARRO, L.M.; OJEDA PEÑA M.G.
Evaluación integral de una población de menores internados en una casa
hogar.
Tesis de Licenciatura, Escuela de Psicología. Universidad de Guadalajara.
México, 1982.

- BECERRIL CERVANTES, R.S.
Estudio epidemiológico descriptivo de las características y síntomas de la depresión en una población infantil.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM, México, 1989.
- BLOS, P.
Psicoanálisis de la Adolescencia. Joaquín Mortiz Editores, México, 1971.
- BRICKLIN, B.; BRICKLIN, P.N.
Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento Escolar. Ed. Pax. México, 1981.
- BRUECKNER
Diagnóstico y Tratamiento del Aprendizaje. Ed. Rialp. 1975.
- BOLETIN INFORMATIVO DE LA SECUNDARIA TECNICA PARTICULAR No. 2
Colegio "Agustín García Conde. México, 1991.
- CAMACHO VALLADARES, M.
El adolescente y la Sexualidad, Desarrollo Normal y Patológico.
(Material del Curso). Dirección General de Orientación Vocacional. UNAM, México, 1991.
- CAMARENA, C.R.M.; GOMEZ, V.J.
Aprobación y Reprobación en la UNAM: Una Propuesta para su Análisis Cuantitativo.
Perfiles Educativos, CISE-UNAM. No. 32. México, 1986.
- CANTAWELL, D.P.; CARLSON, G.A.
Transtornos Afectivos en la Infancia y la Adolescencia. Ed. Martínez Roca, España, 1987.
 - ... "La depresión en la infancia: cuadro clínico y criterios diagnósticos". Cantawell, D.
 - ... "El trastorno afectivo infantil y los problemas escolares". Weinberg W. y Rehment, A.
 - ... "El rechazo escolar: ¿un equivalente depresivo?". Tisher M.
 - ... "Enfoques conductuales en el tratamiento de los niños deprimidos". Petti, A.f.
 - ... "Terapia cognitiva en niños y adolescentes deprimidos". Emery, G., Bredrosian R., y Gorberd.
 - ... "Clasificación de los transtornos afectivos". Cantawell, D. y Carlson G.
- CASTELLANOS CASARRUBIAS, L.
El trabajo del menor de 14 a 16 años y su rendimiento escolar medido a través de sus calificaciones en las áreas que requieren mayor concentración para su aprobación en la escuela secundaria.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1985

- CONGER.
Adolescencia: Generación Presionada. Ed. Harla, México, 1980.
- COORDINACION DE INVESTIGACION.
Manual para la Elaboración de Tesis. Facultad de Psicología, Universidad Intercontinental. México, 1987.
- CORBELLA, J.
Enciclopedia Práctica de Psicología. Tomo I, Ediciones Orbis. Barcelona, 1985.
- CORONADO MEDINA, S.; ROSALES SANCHEZ, J.F.
Diferencias en el grado de adaptación entre adolescentes y preadolescentes.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM, México, 1980.
- CREMER, P.
"El adolescente frente a sus Estudios".
La adolescencia. Ed. Herder. Barcelona, 1972.
- CUESTIONARIO DE DEPRESION PARA NIÑOS CDS
Lang y Tisher .M. Adaptación Española realizada por Nicolás Seisdedos Cubero, Manual. TEA Ediciones, Madrid, 1986.
- DE LA FUENTE, R.
"Desórdenes de la Afectividad, La Depresión".
Cuadernos de Psicología y Psiquiatría, Depto. de Facultad de Medicina, UNAM. México, 1988.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, TOMO III.
Ediciones Rioduero. Madrid, 1983.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, TOMO III.
Publicaciones Santillana. México, 1987.
- DURAN GOMEZ, L.M.C.
Efectos del Divorcio en el Rendimiento Escolar del Adolescente.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1983.
- ENCICLOPEDIA DE LA PEDAGOGIA, PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA.
"El problema del Internado". Ed. Plaza y Janes. Baracelon, 1982.
- ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACIÓN, TOMO I.
"Raíces Psicológicas de los Fracayos Escolares". Ed. Santillana. México, 1988
- ENGLISH, A.B.; ENGLISH, A.C.
Diccionario de Psicología y Psicoanálisis. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- EQUIPO DE REDACCION PAL
Diccionario de Psicología. Ediciones Orbis, España, 1986.

- ESCALA DE INTELIGENCIA PARA EL NIVEL ESCOLAR WECHSLER WISC-RM.
(Adaptado y Estandarizado por Gómez Palacio M., Padilla, R.E., Roll S.)
Manual. Ed. El Manual Moderno. México, 1984.
- ESPARZA ZAMUDIO, L.
Conflictos familiares como factor que influye en el aprovechamiento escolar (estudio comparativo).
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1990.
- ESQUIVEL ANCONA, F.
Programa de Atención. Coordinación de Asesoría Psicopedagógica del Colegio Agustín García Conde. México, 1989.
- ESTRELLA SANTANA, A.
El rendimiento escolar, coeficiente intelectual y autoconcepto, entre niños de hospicio o casa hogar que reciben instrucción escolar dentro de ésta, fuera de ésta y los que viven con familia.
Tesis de Licenciatura, Escuela de Psicología. Universidad Autónoma de Guadalajara. México, 1986.
- FLAVELL, J.M.
La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. 2da. ed., Ed. Paidós, México, 1985.
- FLORES SANDOVAL, P.
La relación que existe entre el rendimiento académico y el número de horas de ver televisión, un estudio exploratorio en alumnos de 2do, 4to y 6to. grado de primaria.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM. México, 1988.
- FREUD, S.
"Duelo y Melancolía: 1917". Obras Completas, Tomo XIV. Ed. Amoroto. 1980.
- GALAN GIRAL, M.I.; MARIN MENDEZ, D.E.
"Marco Teórico para el Estudio del Rendimiento Escolar, Evaluación del Currículum".
Perfiles Educativos, CISE-UNAM. No. doble 27-28, 26-32. 1985.
- GARCIA CALDERAS, S.
"Los cambios biológicos y sus repercusiones". (Ponencia).
Escuela de Padres III Curso. Sociedad Médica del Hospital General de México. México, 1989.
- GARCIA FUENTES, S.
Los rasgos de personalidad y los hábitos de estudio como factores que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes de licenciatura en Enfermería de la ENEO-UNAM.
Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1991.
- GONZALEZ NUÑEZ, J.J.; ROMERO AGUIRRE, J.; DE TAVIRA Y NORIEGA, F.
Teoría y Técnica de la Terapia Psicoanalítica de Adolescentes.
Ed. Trillas. México, 1986
- HURLOCK, E.B.

Desarrollo Psicológico del Niño. 4a. Ed., Ed. Mc Graw-Hill.

- HURLOCK, E. B.
Psicología de la Adolescencia. Edición Revisada. Ed. Paidós, México, 1987.
- KAPLAN, J.
Adolescencia. El Adios a la Infancia. Ed. Paidós, Argentina, 1986.
- KOLB, C.L.
Psiquiatría Clínica Moderna. Ed. La Prensa, Argentina, 1986.
- LANDSHEERE DE, G.
Diccionario de la Evaluación y de la Investigación Educativas. Ed. Oikos-Tau. España, 1985
- LAVIN SALINAS, A.M.
Locos de Control y Rendimiento Escolar en Adolescentes. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1984.
- LEHALLE, H.
Psicología de los Adolescentes. Colección Los Noventa. Ed. Grijalbo, México, 1990.
- LEVIN, J.
Fundamentos de Estadística en la Investigación Social. Ed. Harla. México, 1979.
- MACIAS VALDES, G.
"Psicoterapia del Niño y Adolescente Deprimido". Revista Salud Mental. Volumen 8, No. 5, Diciembre, 3-7. 1985
- MENDELS, J.
La Depresión. Ed. Herder. Barcelona, 1977.
- MORENO BAYARDO, M.G.
Introducción a la Supervisión Escolar. Ed. Kapeluz, Argentina, 1977.
- MUÑOZ SANTIAGO, A. I.
Detección y Manejo del Problemas Emocionales en el Ambiente Escolar, en específico en las Secundarias Técnicas de la Cd. de México. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología. UNAM. México, 1987.
- MUSS, R.E.
Teorías de la Adolescencia. Ed. Paidós. México, 1984.
- PAPALIA, E.D.; WENDKOS OLDS, S.
Desarrollo Humano. 2da. ed., Ed. Mac. Graw-Hill. México, 1985.
- PERFIL PARA ADMISION DE ALUMNOS DEL COLEGIO AGUSTIN GARCIA CONDE.
Mecanórama. México, D.F.
- PROGRAMA DE LA UNIDAD DE TRABAJO SOCIAL.
Colegio Agustín García Conde. México, 1989.

- RADCHIK HERCENBERG, A.
Los aspectos principales del sentimiento de culpa en la depresión desde el punto de vista psicoanalítico.
Tesis de Licenciatura, Universidad Iberoamericana. México, 1986.
- REPETTO, E.
"Inteligencia, Personalidad y Rendimiento Académico: Un Análisis de Correlación Canónica". Memorias del II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. México. 157-169. 1984.
- REVISTA BIBLIOGRAFICA TRILLAS
"El adolescente y la difícil tarea de aprender". Año VII, No. 39. Agosto-septiembre 7-12, 1989.
- SOUZA Y MACHORRO, M.; CARDENAS ARROLLO, J.; ESCOTTO MORETT, J.; GUIZA CRUZ, V.; MUROW TROICE, E.; SALGADO ARTEAGA, G.
"Depresión en la adolescencia: mesa Redonda".
Revista Facultad de Medicina. UNAM 26 (7), 226-275. México, 1984
- STEIMBERG, G.
"La agresión en el adolescente". Gradiva Revista de la Sociedad Psicoanalítica de México. Vol. 3, No. 1, 42-44, 1989.
- TOOLAN, J.M.
"La Depresión en los Niños y los Adolescentes". Psicología Social de la Adolescencia, Caplán, G.; Levobici, S. Ed. Paidós, Argentina, 1978.
- VALDERRAMA SALGADO, C.
Estudio Preliminar y Aproximativo sobre algunas características socio-culturales de las alumnas del Colegio Agustín García Conde desde el punto de vista del trabajo social, elementos para una reorganización.
Tesis Escuela de Trabajo Social A.G.C. México, 1977
- VIESCA ARRACHE, M.M.
"Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar". Perfiles Educativos, CISE-UNAM. No. 14, 19-32, 1981.
- WINTER, D.G.; NOSS, E.M. (comps.)
Psicología y Aprendizaje. Ed. Paidós. Argentina, 1978

ANEXO I

MT
36 - 4



WISC-RM

Escala de Inteligencia Revisada
Estandarizada en México, D.F.

Protocolo

NOMBRE _____
 EDAD _____ SEXO _____
 DIRECCIÓN: _____
 NOMBRE DEL PADRE _____
 O TUTOR _____
 ESCUELA _____
 GRADO _____
 LUGAR DE APLICACIÓN: _____
 APLICADO POR _____
 REFERIDO POR _____

PERFIL WISC-R														
ESCALA VERBAL							ESCALA DE EJECUCIÓN							
Puntuación normalizada	Información	Similitudes	Analogías	Vocabulario	Comprensión	Integración de dígitos	Puntuación normalizada	Figuras incompletas	Ordenación de dibujos	Diseños con cubos	Compos. de objetos	Claves	Laberintos	Puntuación normalizada
15	*	*	*	*	*	*	19	*	*	*	*	*	*	19
18	*	*	*	*	*	*	18	*	*	*	*	*	*	18
17	*	*	*	*	*	*	17	*	*	*	*	*	*	17
16	*	*	*	*	*	*	16	*	*	*	*	*	*	16
15	*	*	*	*	*	*	15	*	*	*	*	*	*	15
14	*	*	*	*	*	*	14	*	*	*	*	*	*	14
13	*	*	*	*	*	*	13	*	*	*	*	*	*	13
12	*	*	*	*	*	*	12	*	*	*	*	*	*	12
11	*	*	*	*	*	*	11	*	*	*	*	*	*	11
10	*	*	*	*	*	*	10	*	*	*	*	*	*	10
9	*	*	*	*	*	*	9	*	*	*	*	*	*	9
8	*	*	*	*	*	*	8	*	*	*	*	*	*	8
7	*	*	*	*	*	*	7	*	*	*	*	*	*	7
6	*	*	*	*	*	*	6	*	*	*	*	*	*	6
5	*	*	*	*	*	*	5	*	*	*	*	*	*	5
4	*	*	*	*	*	*	4	*	*	*	*	*	*	4
3	*	*	*	*	*	*	3	*	*	*	*	*	*	3
2	*	*	*	*	*	*	2	*	*	*	*	*	*	2
1	*	*	*	*	*	*	1	*	*	*	*	*	*	1

	Año	Mes	Día
Fecha de aplic.	_____	_____	_____
Fecha de naci.	_____	_____	_____
Edad	_____	_____	_____

	Puntuación natural	Puntuación normal
ESCALA VERBAL		
Información	_____	_____
Similitudes	_____	_____
Analogías	_____	_____
Vocabulario	_____	_____
Comprensión	_____	_____
Integración de Dígitos	[_____]	[_____]
S u m a	_____	_____
ESCALA DE EJECUCIÓN		
Fig. Incompletas	_____	_____
Ordenación de Dib.	_____	_____
Diseños con Cubos	_____	_____
Compos. de Objetos	_____	_____
Claves	_____	_____
Laberintos	[_____]	[_____]
S u m a	_____	_____

	Puntuación normal	CI
Escala Verbal	_____	_____
Escala de Ejecución	_____	_____
Escala Total	_____	_____

* Puntaje 0 es necesario.

OBSERVACIONES

A. INFORMACION		Punt. 1.00
1. Veintes		
2. Gallina		
3. Chicharrón		
4. Deito		
5. Marzo		
6. Dias		
7. America		
8. Ductena		
9. Vaca		
10. Estaciones		
11. Caricenas		
12. Tomelada		
13. Estómago		
14. Satélite		
15. 1810		
16. Fronteras		
17. Sol		
18. Chik		
19. Sonido		
20. Corife		
21. Año bisiesto		
22. Estatura		
23. Acote		
24. Jeroglíficos		
25. Oxider		
26. Foco		
27. Newton		
28. Darwin		
Total		Max. Pto.

B. FIGURAS INCOMPLETAS				Punt. 1.00
1. Mano		14. Niño		
2. Muchacho		15. Baraja		
3. Gato		16. Tijeras		
4. Reloj		17. Tornillo		
5. Espejo		18. Niña		
6. Eléctrico		19. Vaca		
7. Casa		20. Teléfono		
8. Cinturón		21. Perfil		
9. Escalera		22. Casa		
10. Puerta		23. Termómetro		
11. Saco				
12. Niña				
13. Comida				
Total				Max. Pto.

C. SEMEJANZAS		Punt. 1.00
1. Vela-Foco		
2. Rueda-Pelota		
3. Piano-Guitarra		
4. Camisa-Sombrero		
5. Cerveza-Vino		
6. Manzana-Plátano		
7. Gato-Raton		
8. Teléfono-Radio		
9. Codo-Rodilla		
10. Enaja-Allegria		
11. Trazo-Sanidad		
12. Kilo-Metro		
13. Montaña-Lago		
14. Sal-Agua		
15. Primeros Auxilios		
16. 49, 121		
17. Lentes Justicia		
Total		Max. Pto.

D. ORDENACION DE DIBUJOS				Desarrollar dibujos de 3 frases con dibujos			
Ordenación	Tiempo	Orden	Puntuación (Encierre la puntuación obtenida)				
Búsqueda (EJEMPLO)							
1. Pefes	45"	1 2	0	1	2	BCR	
2. Día de campo	45"	1 2	0	1	2	POLLO	
3. Fuego	45"	1 2	0	1	2	FUEGO	
4. Puente	45"	1 2	0	1	2	IDEA	
5. Ladrón	45"		0	1	2	LADRÓN	
6. Dormilón	45"		0	1	2	DORMILÓN	
7. Artista	45"		0	1	2	ARTISTA	
8. Lezo	45"		0	1	2	LEZO	
9. Lancha	80"		0	1	2	LANCHAS	
10. Jardinería	80"		0	1	2	JARDINERÍA	
11. Banca	60"		0	1	2	BANCA	
12. Lluvia	60"		0	1	2	LLOVIA	
			Total				180x=144

* Es un ejemplo que fue el primero.

E. ARITMETICA		
Desarrollar dibujos de 3 frases con dibujos		
Problema	Respuesta	Punt. 1.00
1. 30"		
2. 30"		
3. 30"		
4. 30"		
5. 30"		
6. 30"		
7. 30"		
8. 30"		
9. 30"		
10. 30"		
11. 30"		
12. 30"		
13. 30"		
14. 45"		
15. 45"		
16. 75"		
17. 75"		
18. 75"		

F. DISEÑO CON CUBOS				Desarrollar dibujos de 2 frases con dibujos			
Diseño	Tiempo	Pasa-Frases	Puntuación (Encierre la puntuación para cada frase)				
1. 45"	1 2	0	1	2			
2. 45"	1 2	0	1	2			
3. 45"	1 2	0	1	2			
4. 45"		0	1	2	3	4	
5. 75"		0	1	2	3	4	
6. 75"		0	1	2	3	4	
7. 75"		0	1	2	3	4	
8. 75"		0	1	2	3	4	
9. 120"		0	1	2	3	4	
10. 120"		0	1	2	3	4	
11. 120"		0	1	2	3	4	

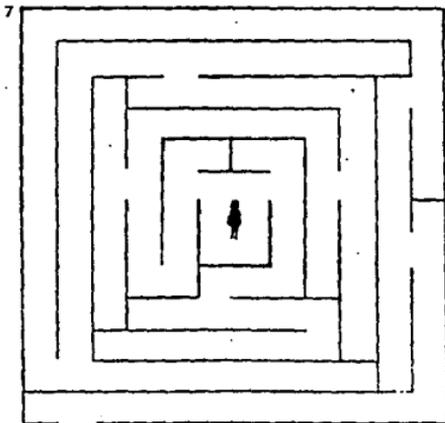
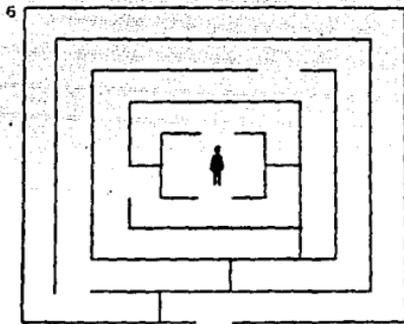
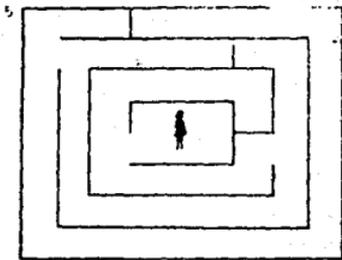
G. VOCABULARIO	Departament d'ensenyament de Llengua i Literatura	Punt. 2.160
1. Burro		
2. Biciclista		
3. Cleve		
4. Abecedario		
5. Diamante		
6. Valiente		
7. Contagiolo		
8. Gracioso		
9. Junter		
10. Molestia		
11. Apostar		
12. Linceus		
13. Prevenir		
14. Campanario		
15. Fábula		
16. Disparate		
17. Exportar		
18. Impulsar		
19. Amparo		
20. Improbable		
21. Demoler		
22. Emigrar		
23. Dilatorio		
24. Estrofa		
25. Sinfonia		
26. Espionaje		
27. Rivalidad		
28. Aflicción		
29. Escarabajo		
30. Neclule		
31. Reforma		

H. COMPOSICION DE OBJETOS					Agrupación para el puntaje a través de ellos					
Objeto	Tiempo	No. de piezas correctamente soldadas	Result. h. car por	Puntuación (E increse la puntuación apropiada)						
Manzana (MUESTRA)										
1. Niña 120"		(0-6)	1	0	1	2	3	4	5	6
2. Caballo 150"		(0-5)	1	0	1	2	3	4	5	6
3. Locomo 150"		(0-6)	1	0	1	2	3	4	5	6
4. Cara 150"		(0-12)	1	0	1	2	3	4	5	6
Total: 100										

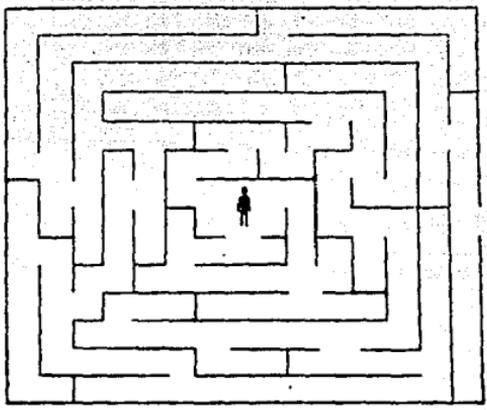
I. COMPRENSION	Punt.
1. Mochila	2,160
2. Muro	
3. Pelotas	
4. Fales	
*5. Cate-Ladrillo	
6. Loco-Retrasco	
*7. Criminales	
*8. Coost-Placas	
*9. Ayuda social	
10. Registro-Niños	
11. Respiro al Derecho	
12. Promesa	
*13. Libro Pacta	
14. Gobernadores	
15. Voto Secreto	
*16. Algodón	
*17. Senadores	
Total: 100	

J. CLAVES	Tiempo	Punt.
A (Para niños menores de 8 años)	120"	(0-50)
E (Para niños mayores de 8 años)	120"	(0-10)

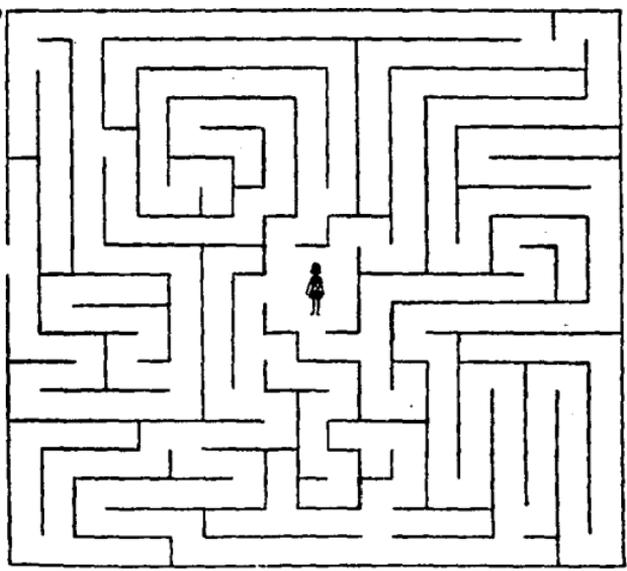
CLAVE A	
Puntaje para niños menores de 8 años	
Tiempo	Punt.
120"	(0-50)
150"	(0-60)
180"	(0-70)
210"	(0-80)
240"	(0-90)
270"	(0-100)



8



9



ANEXO II

PSICOLOGIA

ENTREVISTA

Nombre _____

Edad _____ Grado _____ Calidad _____

1.- ¿Quiénes forman tu familia?

NOMBRE	PARENTE CO	EDAD	OCUPACION
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2.- ¿Cuánto tiempo tienes asistiendo a esta escuela?

3.- ¿Te gusta asistir a esta escuela? _____

¿Por qué? _____

5.- ¿Qué materias te gustan más? _____

¿Por qué? _____

6.- ¿Qué materias te gustan menos? _____

¿Por qué? _____

7.- Describe brevemente la manera en la que estudias (hábitos de estudio)

8.- ¿Qué opinión tienes de tus calificaciones? _____

9.- ¿Existe alguna situación escolar, familiar o personal que te preocupe? (Menciónala) _____

Solamente para alumnas internas.

1.- ¿Cuánto tiempo tienes de ser interna? _____

2.- ¿Por qué estás interna? _____

3.- ¿Te gusta ser interna? _____

¿Por qué? _____

ANEXO III

Elementos del CDS

1. Me siento alegre la mayor parte del tiempo.
2. Muchas veces me siento desgraciado en el colegio.
3. A menudo pienso que nadie se preocupa por mí.
4. A menudo creo que valgo poco.
5. Me despierto a menudo durante la noche.
6. Pienso muchas veces que dejo en mal lugar a mi madre/padre.
7. Creo que se sufre mucho en la vida.
8. Me siento orgulloso de la mayoría de las cosas que hago.
9. Siempre creo que el día siguiente será mejor.
10. A veces me gustaría estar ya muerto.
11. Me siento sólo muchas veces.
12. Frecuentemente estoy descontento conmigo mismo.
13. Me siento más cansado que la mayoría de los niños que conozco.
14. A veces creo que mi madre/padre hace o dice cosas que me hace pensar que he hecho algo terrible.
15. Me pongo triste cuando alguien se enfada conmigo.
16. Muchas veces mi madre/padre se hace sentir que las cosas que hago son muy buenas.
17. Siempre estoy deseando hacer muchas cosas cuando estoy en el colegio.
18. Estando en el colegio, muchas veces me dan ganas de llorar.
19. A menudo soy incapaz de mostrar lo desgraciado que me siento por dentro.
20. Odio la forma de mi aspecto o de mi comportamiento.
21. La mayoría del tiempo no tengo ganas de hacer nada.
22. A veces temo que lo que hago pueda molestar o enfadar a mi madre/padre.
23. Cuando me enfado mucho casi siempre termino llorando.
24. En mi familia todos nos divertimos mucho juntos.
25. Me divierto con las cosas que hago.
26. Frecuentemente me siento desgraciado/triste/desdichado.
27. Muchas veces me siento solo y como perdido en el colegio.
28. A menudo me odio a mí mismo.
29. Muchas veces me dan ganas de levantarme por las mañanas.
30. Frecuentemente pienso que merezco ser castigado.
31. A menudo me siento desgraciado por causa de mis tareas escolares.

32. Cuando alguien se enfada conmigo, yo me enfado con él.
33. Casi siempre lo paso bien en el colegio.
34. a veces pienso que no vale la pena vivir esta vida.
35. La mayoría del tiempo creo que nadie me comprende.
36. A menudo me avergüenzo de mí mismo.
37. Muchas veces me siento muerto por dentro.
38. A veces estoy preocupado porque no amo a mi madre/padre como debiera.
39. A menudo la salud de mi madre me preocupa/inquieta.
40. Creo que mi madre/padre está muy orgulloso de mí.
41. Soy una persona muy feliz.
42. Cuando estoy fuera de casa me siento muy desdichado.
43. Nadie sabe lo desgraciado que me siento por dentro.
44. A veces me pregunté si en el fondo soy una persona muy mala.
45. Estando en el colegio me siento cansado casi todo el tiempo.
46. Creo que los demás me quieren, aunque no lo merezco.
47. A veces sueño que tengo un accidente o me muero.
48. Pienso que no es nada malo enfadarse.
49. - Creo que tengo buena presencia y soy atractivo.
50. Algunas veces no sé por qué me dan ganas de llorar.
51. A menudo pienso que no soy de utilidad para nadie.
52. Cuando fallo en el colegio pienso que no valgo para nada.
53. A menudo imagino que me hago heridas o que me muero.
54. a veces creo que hago cosas que ponen enfermo a mi madre/padre.
55. Muchas veces me siento mal porque no consigo hacer las cosas que quiero.
56. Duermo como un tronco y nunca me despierto durante la noche.
57. Me salen bien casi todas las cosas que intento hacer.
58. Creo que mi vida es desgraciada.
59. Cuando estoy fuera de casa me siento como vacío.
60. La mayor parte del tiempo creo que no soy tan bueno como quiero ser.
61. A veces me siento mal porque no amo y escucho a mi madre/padre como se merece.
62. Pienso a menudo que no voy a llegar a ninguna parte.
63. Tengo muchos amigos.
64. Utilizo mi tiempo haciendo con mi padre cosas muy interesantes.
65. Hay mucha gente que se preocupa bastante por mí.
66. a veces creo que dentro de mí hay dos personas que me empujan en

Apellidos y nombre _____

Curso _____ Edad _____ Sexo _____ (V. o M.) Fecha _____

Centro _____

+ + Muy de acuerdo
 + De acuerdo
 +/- No estoy seguro
 - En desacuerdo
 - - Muy en desacuerdo

SERALA SOLO UNA RESPUESTA

	++	+	+/-	-	--
1...	<input type="radio"/>				
2...	<input type="radio"/>				
3...	<input type="radio"/>				
4...	<input type="radio"/>				
5...	<input type="radio"/>				
6...	<input type="radio"/>				
7...	<input type="radio"/>				
8...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
9...	<input type="radio"/>				
10...	<input type="radio"/>				
11...	<input type="radio"/>				
12...	<input type="radio"/>				
13...	<input type="radio"/>				
14...	<input type="radio"/>				
15...	<input type="radio"/>				
16...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
17...	<input type="radio"/>				
18...	<input type="radio"/>				
19...	<input type="radio"/>				
20...	<input type="radio"/>				
21...	<input type="radio"/>				
22...	<input type="radio"/>				
23...	<input type="radio"/>				
24...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
25...	<input type="radio"/>				
26...	<input type="radio"/>				
27...	<input type="radio"/>				
28...	<input type="radio"/>				
29...	<input type="radio"/>				
30...	<input type="radio"/>				
31...	<input type="radio"/>				
32...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
33...	<input type="radio"/>				
34...	<input type="radio"/>				
35...	<input type="radio"/>				
36...	<input type="radio"/>				
37...	<input type="radio"/>				
38...	<input type="radio"/>				
39...	<input type="radio"/>				
40...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
41...	<input type="radio"/>				
42...	<input type="radio"/>				
43...	<input type="radio"/>				
44...	<input type="radio"/>				
45...	<input type="radio"/>				
46...	<input type="radio"/>				
47...	<input type="radio"/>				
48...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
49...	<input type="radio"/>				
50...	<input type="radio"/>				
51...	<input type="radio"/>				
52...	<input type="radio"/>				
53...	<input type="radio"/>				
54...	<input type="radio"/>				
55...	<input type="radio"/>				
56...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
57...	<input type="radio"/>				
58...	<input type="radio"/>				
59...	<input type="radio"/>				
60...	<input type="radio"/>				
61...	<input type="radio"/>				
62...	<input type="radio"/>				
63...	<input type="radio"/>				

	++	+	+/-	-	--
64...	<input type="radio"/>				
65...	<input type="radio"/>				
66...	<input type="radio"/>				

PD

AA	<input type="checkbox"/>
RA	<input type="checkbox"/>
PS	<input type="checkbox"/>
AE	<input type="checkbox"/>
PN	<input type="checkbox"/>
SC	<input type="checkbox"/>
DV	<input type="checkbox"/>
PV	<input type="checkbox"/>
TP	<input type="checkbox"/>
TD	<input type="checkbox"/>

