

318525

1
2EJ



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL



ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
1977-1982

"ELABORACION DE UN PROGRAMA SOBRE
AUTOCONCEPTO PARA NIÑAS INTERNAS EN UNA
INSTITUCION OFICIAL".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N .
YOLANDA ACEVEDO MASCARUA
MARTHA PATRICIA OCAMPO DE LA GARZA

ASESOR DE TESIS:
LIC. ANABEL PAGAZA ARROYO

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

RESUMEN.....	5
INTRODUCCION.....	6
CAPTULO I.- ANTECEDENTES.....	11
- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	19
CAPITULO II.- MARCO TEORICO.....	20
2.1.- IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES MADRE-HIJO.....	21
- WINNICOTT: LOS CUIDADOS MATERNOS.....	21
- MAHLER: EL PROCESO DE SEPARACION-INDIVIDUACION.....	24
- BOWLBY: LA SEPARACION AFECTIVA.....	30
- BALINT: LA FALTA BASICA.....	33
- RESUMEN.....	36
- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	37
2.2.- AUTOCONCEPTO.....	38
- EL SI MISMO Y EL YO DE SYMONDS.....	39
- EL SI MISMO DE CHEIN.....	40
- EL SI MISMO Y EL YO DE BERTOCCI.....	40
- EL YO DE SHERIF Y CANTRIL.....	41
- EL SI MISMO INFERIDO DE HILGARD.....	41
- EL SI MISMO DE SARBIN.....	42
- EL SI MISMO DE MEAD.....	42
- EL SI MISMO FENOMENICO DE SNYGG Y COMBS.....	43
- COOPERSMITH.....	44
- COOLEY.....	44

- ALFRED ADLER.....	45
- WHITE.....	46
- ERIKSON.....	46
- TORSHEN.....	52
- LA TEORIA DEL SI MISMO DE ROGERS.....	52
- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	62
2.3.- EL NIÑO INSTITUCIONALIZADO.....	63
- CAUSAS DE LA DEPRIVACION FAMILIAR Y EL ABANDONO.....	64
- CONSECUENCIAS DE LA DEPRIVACION AFECTIVA Y EL ABANDONO...	67
- INSTITUCIONALIZACION.....	81
- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	90
CAPITULO III : METODOLOGIA.....	91
- OBJETIVOS.....	93
- PROBLEMA.....	93
- HIPOTESIS.....	94
- DEFINICION DE VARIABLES.....	97
- MUESTRA.....	100
- TIPO DE MUESTREO.....	100
- TIPO DE INVESTIGACION.....	101
- NIVEL DE INVESTIGACION.....	101
- DISEÑO DE INVESTIGACION.....	102
- INSTRUMENTOS.....	103
ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS PEQUEÑOS DE MCDANIEL.....	103
PROGRAMA "ESPECIALMENTE PARA TI".....	108

- PROCEDIMIENTO.....	116
- ANALISIS ESTADISTICO.....	117
CAPITULO IV: RESULTADOS.....	118
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y DISCUSION DE RESULTADOS.....	138
- LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	153
BIBLIOGRAFIA.....	154
ANEXOS	157

R E S U M E N

El propósito de la presente investigación consistió en la elaboración de un programa cuyo objetivo fué incrementar el nivel de autoconcepto de niñas que viven en un internado perteneciente a la Secretaría de Educación Pública.

Con el fin de determinar los efectos del programa que se denominó "Especialmente para Tí", se tomó una muestra de población de 124 niñas, cuyas edades fluctúan entre los 6 y los 9 años de edad. Se formaron dos grupos: el control y el experimental. En ambos, se aplicó la Escala de Autoconcepto de McDaniel (1973); posteriormente el grupo experimental fué sometido al programa, seguido de una segunda aplicación del Instrumento de McDaniel.

El análisis estadístico de los resultados obtenidos consistió en la aplicación de la prueba t de Student para 2 muestras independientes, encontrando que las niñas del grupo experimental incrementaron su nivel de autoconcepto de manera estadísticamente significativa después de su intervención en el programa "Especialmente para Tí". Así; el programa alcanzó los resultados esperados, y debido a las características del mismo, es posible su aplicación utilizando los recursos humanos existentes dentro de la Institución. Esto con la finalidad de apoyar el autoconcepto de niñas de recién ingreso al internado, que les permita una mejor imagen de sí mismas ante sus nuevas condiciones de vida.

I N T R O D U C C I O N

Como consecuencia de un complejo problema que abarca distintos aspectos, tanto económicos como sociales, existe un alto porcentaje de niños que carecen de un núcleo familiar adecuado, que les proporcione los elementos básicos para un óptimo crecimiento físico y emocional, por lo que cada vez es más frecuente encontrar niños en las esquinas de las calles vendiendo chicles, lavando parabrisas o realizando actos de malabarismo.

Entre las causas por las cuales un niño puede quedar sin hogar se puede mencionar: la horfandad por muerte de uno o ambos padres; la separación o divorcio; el abandono por irresponsabilidad y/o egoísmo de los padres; y muy frecuentemente por la situación económica que no les permite cubrir los gastos que implica la alimentación, el vestido, el sustento que requiere un infante.

Ante esta problemática, se han creado diversas instituciones especializadas, dedicadas a cubrir las diferentes necesidades de estos niños. Si bien el objetivo de dichas instituciones es la de ofrecer un hogar sustituto, carecen de la posibilidad de brindar la atención, el afecto y la comunicación que sólo puede darse en un ambiente familiar. Entre estas instituciones se encuentran los

internados pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, mismos que datan de muchos años atrás, en que niños que si bien no carecen de familia, ésta no puede brindarles la satisfacción de necesidades básicas. A dichos internados recurren algunos padres, dejando a sus hijos durante 5 días de la semana.

Estas instituciones dedicadas a proporcionar alimentación, educación, etc., a pesar de realizar un enorme esfuerzo por brindar un ambiente óptimo, tienen ciertas limitaciones, mismas que repercuten en el desarrollo de la personalidad de los niños y específicamente en su autoconcepto. Así, surge la idea de realizar un programa cuyo objetivo es encontrar alternativas que permitan brindar una ayuda más acorde a las necesidades psicológicas de los infantes.

Cuando el niño no ha podido experimentar las vivencias positivas dentro de una familia, y la relación con cada uno de los miembros que la componen, puede formarse un concepto inadecuado de sí mismo, ya que la influencia que ejercen las relaciones interpersonales, así como los efectos de las interrelaciones cercanas al niño, contribuyen decisivamente al autoconcepto que éste adquiera (García, Pérez 1986).

Para obtener información referente a este tema, en especial en niñas que por determinadas circunstancias viven alejadas de sus familias, se buscó en los bancos de información las investigaciones realizadas. Al revisar la bibliografía, se observa que aún cuando el problema es

frecuente, la información acerca del autoconcepto en niños internos es escasa.

La presente investigación se realizó con un grupo de niñas que si bien no carecen de familia, la relación con la misma no es lo suficientemente permanente como para brindarles la posibilidad de crear un adecuado concepto de sí mismas, ya que por determinadas circunstancias ellas tienen que permanecer internas de lunes a viernes en una institución.

Para este fin se aplicó el instrumento de Autoconcepto de McDaniel (1973), con el objetivo de evaluar las actitudes de las niñas hacia sí mismas, y se elaboró un programa que apoyara la tendencia a la autorrealización de la que habla Rogers (1959), quien concibe al ser humano siempre tendiente al desarrollo máximo de sus capacidades y potenciales, sosteniendo que cada individuo tiene en sí mismo la potencialidad para crecer en dirección positiva, y que, en un ambiente permisivo y receptivo, sobreviene la autorrealización.

Dicho programa se destinó a niñas que se encuentran en un internado, con el fin de favorecer su autoconcepto, el cual se considera de gran importancia para un desarrollo adecuado tanto en su situación actual, como en su vida futura.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, surgió la idea de elaborar un manual orientado a reforzar su autoconcepto, el cual se acompañó con un programa de actividades.

El uso de éste material no implica un aumento en el presupuesto del internado, o la necesidad de personal especializado, ya que se utilizarían los recursos humanos con que cuenta la Institución.

La tesis consta de 5 capítulos:

El primero denominado * Antecedentes * plantea la descripción y los hallazgos de investigaciones relacionadas con el tema de estudio del presente trabajo.

El segundo capítulo * Marco Teórico * contiene información teórica y conceptos sobre los cuales se fundamenta la tesis. Los temas que se incluyen son: importancia de la relación madre-hijo, autoconcepto y niño institucionalizado.

En el tercer capítulo referente a * Metodología * se plantean las hipótesis de la investigación, y se describen los procedimientos de selección de la muestra, y la asignación de los sujetos a los grupos. Se describen los instrumentos utilizados, y se expone el diseño experimental.

El cuarto capítulo denominado * Resultados * presenta los datos obtenidos en la investigación y la descripción del tratamiento estadístico de los mismos.

En el quinto capítulo llamado * Conclusiones y Discusión de Resultados * se presentan las conclusiones a las que se llegó y se plantean algunas sugerencias para estudios posteriores.

Por último se incluye la bibliografía y los anexos los cuales presentan los protocolos de la Escala de Autoconcepto para niños pequeños de McDaniel, el manual "Especialmente para Tí", y algunos de los dibujos de familia, realizados por las niñas durante su intervención en el programa.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

C A P I T U L O I

A N T E C E D E N T E S

Uno de los estudios más importantes que se han realizado en niños institucionalizados son los realizados por Burlingham D., y Freud A. (1977), quienes hicieron una serie de trabajos de pedagogía aplicada llevados a cabo en establecimientos de la guardería de Hampstead. Se trata de una colonia infantil que depende de la "Asociación de Padres Adoptivos de niños víctimas de la guerra" en Nueva York y que tienen como objetivo brindar un hogar sustituto a aquellos niños cuya vida familiar había quedado rota transitoria o permanentemente a causa de la guerra mundial. Se trata de niños cuyos padres habían sido movilizados por circunstancias de guerra y cuyas madres se veían en la necesidad de trabajar, por lo que muchos niños aún sin quedar huérfanos perdieron sus hogares y fueron llevados a guarderías. Este estudio se basa en la observación de "la conmoción que experimenta un niño al verse separado de la familia, la falta de un contacto afectivo con los padres, y la ausencia de esta influencia formativa que implican las relaciones familiares" (1).

Durante la etapa que va del nacimiento a los 3 años de edad se observó que el grado de control de la motricidad se dió de manera más temprana en los niños educados en guarderías, quienes también

presentaron ventajas en lo concerniente a la alimentación, ya que los problemas en esta área se hallan íntimamente ligados con las relaciones entre el niño y su madre, "por lo tanto todo parece indicar que el niño come tanto mejor cuando menos se preocupa la madre de su alimentación" (2). A este respecto las autoras afirman que, en la mayoría de los internados, los niños comen bien, es decir, se muestran interesados por su comida y la disfrutan cuando es buena, mientras que en el caso de niños cuyas madres se preocupan demasiado por la alimentación de sus hijos, éstos rehusan todo cuanto se les ofrece llegando incluso a desarrollar alergias hacia algunos alimentos.

El interés por el alimento se inicia antes que el interés por las personas. Durante las primeras semanas de vida, todo cuanto le llega al recién nacido del mundo exterior le resulta desagradable. La primera experiencia placentera es la absorción de la leche, o sea del alimento que satisface la necesidad de comer. El apego al alimento va seguido al de la persona que lo proporciona. Los acontecimientos del primer año de vida, cuando el amor al alimento y el amor a la madre según Burlingham D. y Freud A. (1977), se confunden todavía, dejan una impronta permanente sobre el comportamiento con respecto a la comida. El niño tiende siempre a tratar a los alimentos que le proporciona la madre como si se tratara de ella misma, lo que significa que todas las posibles perturbaciones capaces de alterar las relaciones madre-hijo se convierten fácilmente en trastornos alimenticios. En el internado, la ausencia de la madre constituye en este sentido una ventaja, ya que los pequeños internos

aceptan o rechazan su ración según sea su apetito, y no porque quieran o no quieran a su madre, o porque se propongan complacerla o irritarla.

En los niños de guardería las relaciones con los compañeros y con los adultos que trabajan en ellas son de gran importancia, especialmente las "nurses" o niñeras, quienes pasan a tomar el papel de madres sustitutas, y además, ejercen una influencia educativa sumamente favorable ayudando a que el niño desarrolle cualidades individuales y manifieste su personalidad.

Dentro de las familias artificiales formadas en el internado, los pequeños experimentan una gran variedad de sentimientos, sin que estos puedan suplir a los que experimentarían en circunstancias normales hacia sus padres. Sin embargo, "todo desarrollo normal favorable de la personalidad humana depende de las circunstancias que rodean los primeros pasos afectivos del niño y el destino de sus fuerzas instintivas, las cuales se expresan a través de estas precoces e importantes relaciones...en este sentido, se observó que el niño que vive en una guardería está en desventaja ya que puede adquirir métodos rudos y primitivos de adaptación social"(3).

El éxito de la educación en un internado según reportan Burlingham D. y Freud A.(1977), depende de la intensidad de los lazos que establezcan con el niño, "si las relaciones son sólidas y duraderas, el desarrollo del niño se efectuará favorablemente, su superego será normal y el niño se convertirá en un ser independiente moral y socialmente" (4). Sin embargo, si los adultos que laboran en las

guarderías se mantienen como " personas distantes y no hacen posible ninguna relación afectiva, la educación recibida en el internado fracasará en tan importante aspecto, y causarán graves deficiencias en el desarrollo del carácter, su adaptación a la sociedad se estancará en un nivel superficial y su porvenir se hallará expuesto al peligro de toda clase de desviaciones sociales" (5).

De acuerdo a las revisiones bibliográficas de las investigaciones realizadas en los últimos años, se observa que son muy pocas las investigaciones sobre autoconcepto en niños institucionalizados, y los estudios realizados se encaminan principalmente a niños que se encuentran en clínicas psiquiátricas o en instituciones que corresponderían al Consejo Tutelar para menores infractores.

Algunas de las investigaciones referentes al tema, son las realizadas por Lowell, P. B. (1968), en las que se compararon escalas de ansiedad CMA con una autodescripción en 44 niños con disturbios emocionales quienes estaban internos en residencias. Se encontró una correlación significativa entre los niveles de ansiedad, y el autoconcepto de los niños.

Warner C., y Kleman D. (1968), estudiaron los efectos del drama creativo como intervención terapéutica con 22 niños con desórdenes de conducta, 22 niños institucionalizados, 18 con problema de conducta pero no institucionalizados y 20 no institucionalizados; todos se encontraban entre los 6 y los 10 años de edad.

Cada tratamiento grupal constó de 30 a 45 minutos diarios por un periodo de 2 semanas. Los adultos recibieron entrenamiento en la técnica de modificación, en drama y en educación especial, participaron como miembros del grupo. La dirección de la actividad fué la técnica primaria de intervención.

A 55 de los niños se les administró Piers-Harris Children's Self Concept Scale (escala que es antecesora de la prueba de McDaniel), antes y después de la actividad creativa. Los resultados indicaron que los 55 niños de los 4 grupos que recibieron la intervención mejoraron en términos de improvisar sus habilidades creativas, y 2 de los 4 grupos (los institucionalizados con desórdenes de conducta y los no institucionalizados) obtuvieron mejoría en su autoconcepto.

Kelly J. (1970) describe un experimento con 54 niños entre los 10 y 14 años con deprivación paterna y 54 niños que viven con sus padres naturales formando un grupo control. El grupo experimental estaba formado por 18 niños con deprivación paterna que habían sido institucionalizados a la muerte de sus padres; 20 vivían con uno de sus padres (por divorcio), y 16 vivían con un padre abandonado.

El autoconcepto fué medido con la forma corta del Coopersmith's Self Esteem Inventory. Los resultados de 7 pruebas indicaron que:

- A) La media del grupo control no difirió significativamente del total del grupo experimental.
- B) Los resultados del grupo institucionalizado fueron más bajos que los del control.

C) Los resultados de las familias divorciadas no difirieron significativamente de los institucionalizados y de los padres abandonados.

Se concluyó que el crecimiento emocional parece afectarse por la pérdida de ambos padres, pero no parece ser dependiente de la presencia de ambos padres.

King F. (1987) estudió los dibujos de sí mismos y de familia en 30 niños entre los 3 y los 12 años de edad diagnosticados con disturbios emocionales por severo descuido y/o abuso, quienes se encontraban internos en residencias de tratamiento. Se pensó que los dibujos revelarían información valiosa acerca de la idea de los niños de la constelación familiar o de lo que la familia significa para ellos en términos objetivos y subjetivos. Los dibujos revelaron significativos insights acerca de su punto de vista como personas y como miembros de la familia. Estandarizando las técnicas proyectivas, incluyendo los indicadores tales como el color, tamaño, relación entre las figuras, intentos fallidos y composición general, combinados con la información de las historias, revelaron valiosos insights del mundo interno de los niños. La evidencia es incontrovertible, que entre más severo es el descuido, mayor será la desviación de las expectativas del dibujo de un niño normal. En el seguimiento de la investigación con algunos niños años después, revelaron que la institucionalización hizo poco por vencer el daño al self o a la imagen de los niños acerca de la constelación familiar.

Tena, A. (1993) realizó en México un estudio comparativo en el autoconcepto y frustración en adolescentes internas y no internas, tomando una muestra de 64 sujetos femeninos internos y 44 no internos. Aplicó la escala tipo diferencial semántico de Autoconcepto de Jorge La Rosa (1985), y el Test de Frustración de Rosenzweig (1936). Entre las conclusiones a las que llegó menciona que las adolescentes no internas son personas con más capacidad para recibir y transmitir amor, es decir, que trascienden los límites del Yo y tienen como objeto inmediato al otro. Cita a Mussen, Conger, Kagan (1981) quienes consideran que si el individuo recibió amor va a comunicar amor, y si la experiencia fué de rechazo va a comunicar hostilidad.

Menciona que las personas que poseen una sola figura parental son más felices, animadas, joviales, optimistas y contentas que las que tienen ambos padres ya que concluye que es preferible una figura de identificación consistente en el establecimiento del autoconcepto que tener dos ambivalentes.

Concluye que al no encontrar diferencias significativas entre las adolescentes internas y las no internas en cuanto a su autoconcepto, estos resultados pueden deberse a la influencia que ejercen las relaciones interpersonales, así como los diferentes efectos de interacciones cercanas a las jóvenes, lo que contribuye decisivamente en su autoconcepto y desarrollo psicológico.

Por este motivo se pensó en la importancia de brindar al niño algún tipo de apoyo psicológico que le permita tener una mejor adaptación a su nuevo modo de vida, ya que las influencias que reciba durante este tiempo serán decisivas en su vida posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1.- Burlingham, D., y Freud, A. (1977). Nifos sin Familia. Barcelona: Paideia. 13.
- 2.- Ibid. 23.
- 3.- Ibid. 92.
- 4.- Ibid. 129.
- 5.- Ibid. 129, 130.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

C A P I T U L O I I

2.1.-IMPORTANCIA DE LA RELACION MADRE-HIJO EN EL DESARROLLO DEL INFANTE.

La madre es el principal abastecedor de las necesidades del niño. Su función, a excepción de contadísimas situaciones, no puede realizarse a través de intermediarios, quienes no serán lo mismo que la madre como proveedores de cuidado y afecto. Si las necesidades mínimas del niño no son satisfechas, sufrirá una vivencia desde ese momento de carencia y frustración que lo obligarán a crear defensas ante el mundo que experimentará como amenazante.

Muchos son los autores que han estudiado la relación entre la madre y el hijo durante las primeras etapas del desarrollo y su influencia en épocas posteriores de la vida. A continuación se presentan algunos de los autores que hablan respecto a este tema.

WINNICOTT: EL CUIDADO MATERNO

Uno de los autores que hace referencia a la dependencia del niño con respecto a la madre en las primeras etapas es Winnicott, quien en su teoría del desarrollo nos habla de cómo el niño al principio el infante depende absolutamente del apoyo del ego que facilita la

figura materna, así como de su fallo de adaptación cuidadosamente graduado. A esto le llama "maternalización satisfactoria" (Winnicott 1975).

Sin embargo, durante la infancia, al individuo le suceden cosas buenas y malas que se hallan fuera de su alcance. El apoyo del ego proporcionado por los cuidados maternos permiten al niño vivir y desarrollarse pese a que todavía no es capaz de controlar lo bueno y lo malo del medio ambiente.

Winnicott (1975), al referirse al infante que todavía no habla, lo llama la "criatura", quien depende del cuidado materno, cuidado que se basa en la identificación emocional por parte de la madre, y no en la comprensión de lo que el infante exprese verbalmente. Se trata de un período de desarrollo del ego, cuyo rasgo principal es la integración. Las fuerzas del Id buscan la atención, y la madre por medio de sus cuidados y con ayuda del ego materno complemento del ego infantil, dan fuerza y estabilidad enseñándole a dominar el Id. Así también en el proceso, el ego infantil acaba liberándose del ego materno, de tal forma que la criatura alcanza una independencia mental con respecto a la madre, es decir, una diferenciación que le otorga una personalidad propia.

Debemos tomar en cuenta que la criatura presenta un potencial heredado, pero que dicho potencial no puede llegar a ser, a menos que vaya ligado al cuidado materno (Winnicott, 1975). A pesar del potencial heredado, que incluye la tendencia al crecimiento y al

desarrollo, éste variará de un niño a otro, así como cada uno tendrá su propia fecha. Pero aún cuando conociéramos estos datos, no nos servirían para hacer una predicción ya que existe el otro factor: el cuidado materno, el cual Winnicott (1975) clasifica en tres representaciones:

1.- Sostenimiento.

2.-Convivencia de la madre y la criatura. En esta fase la función del padre (ocuparse del medio ambiente en beneficio de la madre) es desconocida por la criatura.

3.-Convivencia de los tres: padre, madre y criatura.

Winnicott (1975) brinda una especial atención a la primera, que no sólo se refiere al sostenimiento físico, sino al conjunto de condiciones ambientales que antecede al concepto de convivencia. El término convivencia, entraña relaciones objetales, y la salida de la criatura de su estado de fusión con la madre, a su percepción de los objetos como externos a él mismo.

Durante el sostenimiento, la criatura se encuentra en un estado de máxima dependencia, que pasa por la dependencia absoluta (en la que la criatura no puede asumir el control de lo que está bien hecho o mal hecho, sino limitarse al beneficio de lo primero o a salir perjudicado en lo segundo), la dependencia relativa (en que la criatura puede ser consciente de la necesidad de detalles del cuidado materno) y hacia la independencia (en que la criatura crea los medios que le permitan prescindir de un cuidado ajeno real).

Conviene tomar en cuenta que las madres, que por naturaleza son capaces de prestar un cuidado satisfactorio, son susceptibles de ejercer aún mejor su cometido, si ellas mismas fueron objeto de cuidados que tengan presente la naturaleza esencial de la misión a ellas encomendada (Winnicott, 1975).

Para Winnicott (1975) el sostenimiento además de comprender el hecho físico de sostener al bebé, constituye una forma de amor. La salud mental del individuo, así como su posterior autoestima y autoconcepto, se basan en este cuidado materno en el que apenas se repara cuando no hay complicaciones y que es continuación de la provisión fisiológica que caracteriza al estado prenatal.

Cuando se trata de una madre lo "suficientemente buena", la criatura no sufrirá deformaciones en ciertos aspectos de importancia vital. La capacidad de la madre para ponerse en el lugar del bebé y reconocer sus necesidades, manifiestan el amor que en esta etapa sólo puede demostrarse en términos de cuidados corporales.

MAHLER: EL PROCESO DE SEPARACION-INDIVIDUACION.

Mahler (1977) afirma que el nacimiento biológico del infante humano y el nacimiento psicológico no coinciden en el tiempo. El primero es un acontecimiento espectacular observable y el segundo es un proceso intrapsíquico de lento desarrollo.

Para Mahler el elemento organizador del proceso de desarrollo es la presión maduracional, este elemento es un factor innato y constitutivo de la especie humana, es el máximo inductor del proceso de separación individuación: Por otra parte, el elemento complementario a esta presión maduracional es la madre, es decir hablamos de una interacción bio-psíquica

Denomina al nacimiento psicológico como el proceso de separación individuación, en donde se va estableciendo un sentimiento respecto a un mundo de realidad, y de relación con él, particularmente con respecto a las experiencias del propio cuerpo y al principal representante del mundo tal como el infante lo experimenta, el objeto de amor primario, que suele ser la madre. Este proceso se manifiesta a todo lo largo del ciclo vital, y nunca termina. Los principales logros psicológicos de este proceso ocurren en el período que va del cuarto al quinto mes, hasta los 30 a 36 meses, lapso que se denomina fase de separación-individuación.

La separación individuación se concibe como dos desarrollos complementarios. Estos desarrollos están entrelazados con los procesos evolutivos, pero no son idénticos a ellos; pueden proceder en forma divergente, con demora o precocidad en uno u otro, por ejemplo: el desarrollo locomotor prematuro, que permite al niño separarse físicamente de la madre, puede llevar a una conciencia prematura del estado de separación, antes de que los mecanismos

internos de regulación, que son un componente de la individuación, proporcionen los medios para enfrentar esa conciencia.

Mahler (1977) describe las fases de desarrollo de la siguiente manera:

1.- Autismo Normal.- Hay una relativa ausencia de catexia de los estímulos externos, pero esto no significa que no pueda responder a los mismos. Se observa claramente una barrera que se opone a los estímulos. El infante pasa la mayor parte del día en un estado de semisueño y semivigilia; se despierta sobre todo por hambre u otras tensiones provocadas por necesidades. Predominan los procesos fisiológicos sobre los psicológicos.

Durante las primeras semanas de vida extrauterina, prevalece un estado marcado por la falta de conciencia del infante respecto a la existencia de un agente maternante, por ello se le ha llamado fase de autismo normal. La tarea de esta fase es el logro del equilibrio homeostático del organismo dentro del nuevo ambiente extrauterino por mecanismos predominantemente somatopsíquicos fisiológicos.

2.- Simbiosis Normal.- Esta fase se anuncia por el levantamiento de la barrera de estímulos que protegió al infante hasta la tercera o cuarta semana de vida. El infante se comporta como si él y su madre constituyeran un sistema omnipotente, una unidad dual dentro de un límite unitario común. La simbiosis normal se desarrolla en forma concomitante con el descenso de la barrera innata contra estímulos, a raíz de la experiencia que se repite de una manera predecible, de que

un agente maternante exterior alivia las necesidades, el hambre y la tensión que vienen de dentro.

El Yo rudimentario del neonato y del infante pequeño tiene que complementarse con la relación emocional establecida mediante el cuidado materno, misma que ayudará a la diferenciación estructural que lleva a la organización del individuo para la adaptación: el Yo en funcionamiento.

Las experiencias contacto-perceptuales, especialmente la sensibilidad de la superficie corporal total, además del sentido kinestésico desempeñan un importante papel en la simbiosis.

3.- Fase de Separación-Individuación:

3.1.-Diferenciación y el Desarrollo de la Imagen Corporal.- Alrededor de los 4 o 5 meses de edad, en el apogeo de la simbiosis, hay fenómenos conductuales que parecen indicar el comienzo de esta subfase, la cual se manifiesta entre los 5 y 9 meses de edad. Comienza a disminuir la dependencia corporal total de la madre, a medida que la maduración de funciones locomotrices parciales producen el primer intento de apartarse de ella. Dentro de esta subfase entra la llamada "ruptura del cascarón", proceso que permite tener un sensorio alerta cuando está despierto el infante, es decir, su atención es dirigida hacia el exterior durante crecientes períodos de vigilia. Es un proceso de salida del estado simbiótico de unidad con la madre, en el sentido intrapsíquico.

Existen reacciones ante extraños que son particularmente acentuadas en esta subfase, cuando ya se ha establecido firmemente una relación

especial con la madre. Las reacciones ante extraños incluyen la curiosidad e interés, así como la cautela y ansiedad leve o incluso fuerte. Esta ansiedad se calma al comienzo del período de ejercitación, pero reaparece en diversos momentos a lo largo del proceso de separación individuación.

3.2.- Ejercitación Locomotriz.- Esta fase dura de los 9 meses hasta los 14 meses. Durante este período el infante es capaz de alejarse activamente de la madre y volver a ella gateando y más tarde por el dominio vertical. Estas actividades generalmente se realizan a cierta distancia física de la madre. Durante la subfase de ejercitación la madre es siempre necesaria como punto estable, como "base de operaciones" que satisfase la necesidad de reabastecimiento mediante contacto físico.

La expectación o confianza que la madre sienta cuando su hijo es capaz de lograr algo por sí solo gracias a que camina, parece ser un desencadenante importante del sentimiento de seguridad en sí mismo y quizá también el aliento inicial que lo impulsa a intercambiar parte de su omnipotencia mágica por el placer de la propia autonomía y de su creciente autoestima.

3.3.- Acercamiento.- Esta subfase dura aproximadamente de los 14 a los 24 meses de edad, incluso más tiempo. Se caracteriza por el redescubrimiento de la madre, que es ahora un individuo separado, y por una vuelta a ella después de los logros locomotrices del período de ejercitación. Son comunes las reacciones adversas ante las

separaciones breves, y ya no se puede sustituir fácilmente a la madre, ni siquiera por adultos familiares al niño.

Se dan patrones de seguimiento de la madre y huida de ella, que indica tanto el deseo del reencuentro con el objeto de amor, como el temor del niño de que ese objeto lo reabsorba.

La comunicación verbal se hace cada vez más necesaria. Es importante la manera en que reaccione la madre ante las exigencias del niño durante este período y la disponibilidad emocional, ya que resulta esencial para que el yo autónomo del niño alcance su capacidad funcional óptima.

3.4.- Consolidación de la Individualidad y los Comienzos de la Constancia Objetal Emocional.- Esta subfase comienza al final del segundo año y es de extremo abierto. La tarea principal de esta subfase es doble: 1) el logro de la individualidad definida y 2) el logro de un cierto grado de constancia objetal.

El establecimiento de la constancia objetal afectiva depende de la gradual internalización de una imagen positivamente catectizada de la madre.

Esta subfase constituye un período evolutivo intrapsíquico extremadamente importante, en el curso del cual se logra un sentimiento estable de identidad. En esta subfase puede o parece ocurrir la consolidación primitiva de la identidad sexual. También se caracteriza por el despliegue de funciones cognitivas complejas, la comunicación, la fantasía y la prueba de realidad. Por lo tanto se

concluye que en este período la madre se percibe como una persona separada y ubicada en el mundo exterior y al mismo tiempo tiene existencia en el mundo interior representacional del niño.

BOWLBY: LA SEPARACION AFECTIVA

Otro autor que habla de la importancia de la relación madre-hijo en las primeras etapas de la vida es Bowlby (1981), quien señala que un niño puede hallarse privado de afecto y cuidado aún estando la madre con él, y esto ocurre cuando ella no es capaz de transmitirle sentimientos de amor y aceptación, no siendo una madre adecuada para el pequeño.

El abandono materno lo puede vivir un niño al captar de manera emocional un rechazo prenatal, o sea, que la madre no deseó el nacimiento del niño, y este pequeño no deseado, elaborará una morbosa culpabilidad por saber que ha nacido sin ser aceptado.

Bowlby (1981), habla de tres aspectos que influyen en el niño que requiere del cuidado materno, y por lo tanto la forma en que lo pierda lo afectará de diferente manera: el primero, es la edad en que el niño pierde el cuidado de la madre; el segundo, es el tiempo que dura la privación; y por último, es el grado de la falta de cariño materno.

En relación a la edad, dice que "todos los niños menores de siete años parecen estar en peligro de resentir el daño psíquico por falta de la madre..."(4) y el desarrollo del niño en una institución, estará por debajo de lo normal desde edad muy temprana (Bowlby, 1979),.

En cuanto al tiempo de privación de la madre, señala que mientras más prolongado sea el tiempo de privación, más se retrasa el niño en su desarrollo, y "...aunque la recuperación es rápida si el niño es devuelto a su madre, no debe excluirse la posibilidad de que haya heridas en el espíritu que se manifiesten más tarde en la vida." (5).

Sólo después de un tiempo, el niño vuelve a interesarse por su medio, saliendo de la apatía y generalmente tiene regresiones comportándose como un niño menor (moja la cama, se masturba, deja de hablar, etc.)

En el caso en el que el niño ha sido criado siempre en instituciones, no muestra reacciones de este tipo debido a que su vida emocional ya ha sido afectada. Uno de los problemas más claros que se presentan en niños privados de la madre, es que tienen una gran dificultad para llegar a ser buenos padres.

Siempre que se separa a un niño pequeño de la figura materna durante un período prolongado, o bien cuando dicha separación es definitiva, desarrolla estados de ansiedad, desesperación, y desapego que pueden relacionarse con los estados de ansiedad y depresión de la vida adulta (Bowlby, 1979). Cuando un niño pequeño que ha tenido la

oportunidad de desarrollar un vínculo de afecto a la figura materna se ve separado de ella en contra de su voluntad, dá muestras de zozobra; y si por añadidura se le coloca en un ambiente extraño y se le pone al cuidado de una serie de figuras extrañas, esta sensación suele tornarse intensa. El modo en que el niño se comporta sigue una secuencia característica: al principio, protesta vigorosamente y trata de recuperar a la madre por todos los medios posibles, luego, parece desesperar de la posibilidad de recuperarla, pero no obstante sigue preocupado y vigila su posible retorno; posteriormente parece perder el interés por la madre, y nace en él un desapego emocional.

Siempre que el período de separación no sea demasiado prolongado, ese desapego no se dará indefinidamente. El reencuentro con la madre causa el resurgimiento del apego, y durante un tiempo el pequeño insistirá en permanecer junto a ella, dando muestras de aguda ansiedad mientras persista la posible pérdida.

Las tres fases centrales de la respuesta de un pequeño ante la separación, guarda relación con algunos aspectos centrales de la teoría psicoanalítica. La fase de protesta se vincula con el problema de la ansiedad de separación; la de desesperación origina el problema del dolor y la aflicción causada por la pérdida de un ser querido; y la de desapego, el de defensa. Bowlby (1979) propugnaba que estos tres tipos de respuesta constituyen fases de un único proceso.

Asimismo, este autor señala que "en presencia de una figura materna sensible a sus requerimientos, por lo común el bebé se muestra contento, y una vez que adquiere cierta movilidad suele explorar el mundo circundante lleno de confianza y valor"(6).

BALINT: LA FALTA BASICA

Otro de los autores que nos habla de la relación madre-hijo, y de la importancia de los cuidados maternos, es Balint (1982), quien refiere que para mantener el bienestar, es esencial llevar a cabo un desarrollo normal, en que el ambiente esté muy próximo a las necesidades del pequeño, ya que las grandes discrepancias entre las necesidades y su satisfacción, tendrán severas repercusiones, y el recién nacido podrá incluso poner en peligro su vida.

La teoría de Balint (1982), refiere que el individuo nace en un estado de intensa relación con el ambiente, tanto biológicamente como libidinalmente. Antes del nacimiento, el sí mismo y el ambiente están armoniosamente interpenetrados el uno en el otro, en un mundo en que sólo hay sustancias y espacios sin límite, en el que aún no existen los objetos. Es en el nacimiento que se altera dicho equilibrio y se impone una nueva forma de adaptación. Este hecho, inicia la separación entre individuo y ambiente, comenzando a emerger los objetos e incluso el yo.

Al principio los más de los objetos son posiblemente indiferentes y aún frustrantes, pero algunos de ellos son fuentes de gratificación. Si los cuidados que se le brindan al infante no son demasiado deficientes o indiferentes, partes del ambiente pueden conservar algo de su catexia primaria original, entonces se convierten en lo que Balint (1982) llama: objetos primarios. Si surge alguna dificultad o discrepancia entre sujeto y objeto, la reacción se tornará en alto grado agresiva y destructiva o de naturaleza desintegrada. Pero si se permite que la armonía persista sin gran perturbación, el sujeto reaccionará con una "sensación de tranquilo bienestar que es difícil de observar pues no es llamativa" (1).

Balint (1982) al referirse a la discrepancia entre las necesidades y su satisfacción la denomina como "Falta Básica". La llama "falta" ya que es una palabra usada por muchos pacientes al designar el hecho de que algo falta en su interior, falta que debe ser reparada. Así mismo, refieren la sensación de que alguien les falló o los descuidó. La llama "básica" debido a que estos hechos pertenecen esencialmente al campo de la psicología de dos personas: madre e hijo.

La Falta básica en la teoría de Balint (1982) será "...algo que falla en la psique, una especie de deficiencia que es menester reparar...es algo que el paciente echa de menos ahora, ó quizá haya echado de menos durante toda su vida..."(2).

Según Balint (1982) una falta básica puede tal vez curarse suponiendo que puedan encontrarse los ingredientes faltantes, y aún así, puede tratarse de una curación con defecto.

Su teoría presenta un episodio llamado el "nuevo comienzo" que se refiere al descubrimiento que lleva a establecer una relación diferente, más satisfactoria, con un objeto importante. En el ambiente nada cambia, pero se permite al paciente adentrarse en su vida interior y reconocer que algunas de sus maneras habituales y automáticas de experimentar el mundo exterior y de relacionarse con él, eran innecesarias, infundadas e inútiles. Este descubrimiento lo lleva a un nuevo comienzo. En lugar de las anteriores formas de relación, el paciente puede ahora iniciar algo nuevo y diferente que lo lleva a establecer relaciones más satisfactorias con sus objetos importantes. Lo que espera es un tácito consentimiento para usar el mundo exterior de manera que le permita ponerse en contacto con sus problemas internos, situación expresada como "ser capaz de llegar a sí mismo" (3).

En este proceso se da lo que Balint (1982) denomina regresión que apunta al reconocimiento. En la situación terapéutica, el analista debe propiciar consentimiento y participación, aunque no necesariamente acción, sólo comprensión y tolerancia; lo que realmente importa es crear y mantener condiciones en las cuales puedan producirse ciertos hechos internamente, en la psique del paciente.

RESUMEN:

De acuerdo con los autores mencionados anteriormente se concluye que es de suma importancia una relación que no solo brinde satisfacción a las necesidades fisiológicas de hambre, sed, eliminación y sueño del infante, sino que sea una relación cálida entre la madre y el hijo para lograr un ajuste sano de éste último.

La sensibilidad tanto por parte de la madre como del bebé al contacto mutuo, a la eliminación de tensiones corporales y posteriormente a las expresiones, constituyen una importante fuente de comunicación entre ambos.

Por otra parte se afirma que dicha relación debe tener continuidad, ya que la falta de constancia o los cambios pueden tener un efecto pernicioso, independientemente del afecto que se ponga a la relación. En el caso de la presente investigación se presupone que la separación de las niñas y sus familias ha debido afectarles de diferente manera y en diversos grados según la relación previa con la misma. Por este motivo, se propició durante la aplicación del programa un espacio que le permitiera revisar algunas experiencias previas, rodeadas de un ambiente de aceptación, confianza y empatía que favoreciera una nueva manera de relacionarse con su nuevo modo de vida, con las personas con quienes tendrán que convivir durante 5 días de la semana, y en especial con la forma de verse a si mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1.- Balint, M. (1982). La Falta Básica. Aspectos terapéuticos de la regresión. Barcelona: Paidós. 89.
- 2.- Ibid. 127.
- 3.- Ibid. 172.
- 4.- Bowlby, J. (1985). La separación afectiva. España: Biblioteca de psicología profunda. 21.
- 5.- Ibid. 22.
- 6.- Bowlby, J. (1981). Cuidado Maternal y Amor. México: Fondo de Cultura Económica. 27.

2.2.-A U T O C O N C E P T O .

Los antecedentes sobre el tema del concepto de sí mismo, según Hall y Lindsey (1975), deben buscarse en los escritos de William James, psicólogo norteamericano quien desde el siglo pasado prepara el campo para la teorización contemporánea. Los autores afirman que de su trabajo deriva directa o indirectamente gran parte de lo que en la actualidad se escribe acerca del sí mismo y del Yo. Según su definición, el sí mismo o el yo empírico es en sentido general, la suma total de cuanto un hombre puede llamar suyo: su cuerpo, sus rasgos, sus aptitudes, sus posesiones materiales, su familia, sus amigos y enemigos, su vocación y sus ocupaciones, y muchas otras cosas, considerando al sí mismo según tres aspectos:

- 1) sus elementos constituyentes;
- 2) los sentimientos del sí mismo;
- 3) la perseveración del sí mismo.

Los constituyentes del sí mismo son: el sí mismo material, el sí mismo social, el sí mismo espiritual y el yo puro. El sí mismo material consiste en las posesiones materiales del individuo; el sí mismo social se refiere a cómo es considerado por sus semejantes; el sí mismo espiritual comprende sus facultades y disposiciones psicológicas; por último, James (citado en Hall, y Lindsey ,1975) concluye que para la ciencia de la psicología el yo puede ser

definido como la corriente del pensamiento que constituye el propio sentimiento de identidad.

A continuación se hace una formulación de los teóricos de la personalidad más representativos que incluyen ciertas consideraciones acerca del sí mismo.

EL SI MISMO Y EL YO DE SYMONDS.

En "The Ego and the Self", Symonds (1951) define al yo como un grupo de procesos (percibir, pensar, recordar) responsables "del desarrollo y la ejecución de un plan de acción destinado al logro de satisfacción, a modo de respuesta a impulsos internos"(14), y al sí mismo como las formas de reacción del individuo ante sí.

Cuatro aspectos caracterizan al sí mismo:

- 1) Cómo se percibe a sí mismo la persona.
- 2) Qué piensa de sí misma.
- 3) Cómo se evalúa.
- 4) Cómo intenta, mediante diversas acciones engrandecerse o defenderse.

Symonds (1951) señala que la persona puede no advertir tales percepciones, concepciones, evaluaciones y reacciones de defensa o de engrandecimiento. Es posible que de modo consciente haya concebido una idea de sí mismo del todo opuesta a la que sustenta inconscientemente. Según Symonds (1951), existe una considerable interacción entre el sí mismo y el yo; si los procesos del yo son eficaces al enfrentar tanto las exigencias internas como la realidad

externa, la persona tiende a pensar favorablemente acerca de sí misma; de modo similar, si la persona tiene una alta opinión de sí misma, es muy probable que los procesos de su yo funcionen eficazmente. Sin embargo, generalmente la eficacia del yo debe ser demostrada en primer término para que el individuo pueda sentir autoestima y confianza en sí mismo.

EL SI MISMO DE CHEIN.

Chein (1944), intentó formular una teoría unificada del yo y el sí mismo. De acuerdo a su enfoque, el sí mismo consiste en aquello de lo que se es consciente. Más que un objeto, es el contenido del conocimiento, al margen del cual se carece por completo de la realidad. Por otro lado, el yo es un grupo de procesos, es una estructura motivacional cognoscitiva edificada en torno del sí mismo. Sus motivaciones e ideas sirven para defender, extender, engendrar, y preservar al sí mismo. Aunque Chein (1944) reconoce la existencia de otros procesos como determinantes de la conducta, no especifica si éstos son similares al ello y al superyo freudianos.

EL SI MISMO Y EL YO DE BERTOCCI.

Bertocci (1945) denomina sí mismo al yo-como-proceso, y yo al sí-mismo-como-objeto, lo que constituye una total inversión de la nomenclatura habitual. El sí mismo de Bertocci consiste en una compleja y unitaria actividad de la sensación, del recuerdo, la imaginación, la percepción, el deseo, el sentimiento y el

pensamiento; es decir, el yo de Freud. Mientras que al yo de Bertocci consiste en un conjunto de valores que pueden llegar a ser incorporados en forma de rasgos, con los cuales el sí mismo identifica su éxito.

EL YO DE SHERIF Y CANTRIL.

Sherif y Cantril (1947) definen al yo como una constelación de actitudes del tipo de lo que pienso de mí, lo que valoro, lo que es mío y aquello con lo que me identifico. Así definido, el yo es el sí-mismo-como-objeto, no el yo agente de la teoría psicoanalítica. Según estos autores, al margen de la constelación de tales actitudes yoicas, no existe cantidad alguna que pueda ser identificada como el yo. Sin embargo, su yo es algo más que un sí-mismo-como-objeto, ya que una vez que se relaciona con el medio, el yo motiva la conducta. Las actitudes del yo (sí mismo) movilizan, dirigen y controlan la conducta de la persona.

EL SI MISMO INFERIDO DE HILGARD.

Hilgard (1949), expresó la necesidad de estudiar al sí mismo, el cual consideró indispensable para la comprensión de los mecanismos de defensa del yo Freudiano, todos los cuales implican, según afirma, una autorreferencia. El significado del sí mismo se constituye por la propia imagen.

Hilgard (1949) considera que para poder determinar la naturaleza de la autoimagen o del autoconcepto es necesario recurrir a material

obtenido por técnicas no introspectivas, como técnicas proyectivas, entrevistas, etc. La imagen derivada de tal material recibe el nombre de sí mismo inferido. Esta sugerencia se basa en que mediante las técnicas introspectivas el autoconcepto puede ser distorsionado por factores inconscientes.

EL SI MISMO DE SARBIN.

Sarbin (1952) concibe al sí mismo como una estructura cognitiva constituida por las ideas del individuo acerca de diversos aspectos de su ser, es decir, que se pueden poseer concepciones del propio cuerpo (el sí mismo somático), de los órganos sensoriales así como de la propia musculatura (el sí mismo recepto-efector) y de la propia conducta social (el sí mismo social). Tales sí mismos que constituyen subestructuras de la estructura cognitiva total, son adquiridos mediante la experiencia, y por esta razón Sarbin (1952) los considera sí mismos empíricos, que emergen según una ordenada secuencia evolutiva; el sí mismo corporal en primer término, y mucho más tarde el sí mismo social.

EL SI MISMO DE MEAD.

El importante filósofo social George H. Mead (1934), afirma que el sí mismo, más que un sistema de procesos, es un objeto de conocimiento, cuyo desarrollo sigue cierto curso. Al principio, el sí mismo no existe; el individuo no puede iniciar directamente su propia experiencia ya que no es cognitivamente autoconsciente. Puede

considerar a otras personas como objetos, pero inicialmente no se concibe a sí mismo inicialmente como objeto. No obstante, los demás reaccionan ante él como objeto, reacciones que sí le es dado experimentar. Como consecuencia de tales experiencias, aprende a pensar acerca de sí mismo como objeto y adoptar actitudes y experimentar sentimientos respecto de sí mismo.

Mead (1934) señala la posibilidad del desarrollo de muchos sí mismos, cada uno de los cuales representa un conjunto más o menos separado de respuestas adquiridas a partir de diferentes grupos sociales, por ejemplo: el individuo puede desarrollar un sí mismo familiar, un sí mismo social, etc.

EL SI MISMO FENOMENICO DE SNYGG Y COMBS.

Hall y Lindzey (1975) se refieren a la teoría de Snygg y Combs, quienes se consideran fenomenólogos y juzgan que " sin excepción, toda la conducta es íntegramente determinada por el campo fenoménico del organismo actuante y pertinente a él"(6).

El campo fenoménico está integrado por la totalidad de las experiencias de las que la persona es consciente en el momento de la acción; tal conocimiento puede variar entre un bajo y un alto nivel de conciencia aunque presumiblemente jamás llega a ser del todo inconsciente.

El sí mismo fenoménico, diferenciado a partir del campo fenoménico "incluye todas aquellas partes del campo fenoménico que el individuo experimenta como integrantes o características de sí mismo"(7).

COOPERSMITH.

Coopersmith (1967) define al sí mismo como "la abstracción que el individuo desarrolla acerca de los atributos, objetos y actividades que posee o persigue"(2). La base para tal abstracción son las observaciones del individuo de su propia conducta y de la forma como otros individuos responden a sus actitudes, apariencia y ejecución. Es una abstracción que se forma durante el juego social y en forma privada, a través del sentimiento del dominio o capacidad para resolver tareas, en el transcurso de su desarrollo y de su capacidad para enfrentarse a situaciones sociales.

COOLEY.

Cooley (1902) fué uno de los primeros psicólogos sociales que exploró la idea del yo. Reconoció que el medio social de donde procede un individuo contribuye en gran medida al concepto que éste desarrolla de sí mismo. A partir de esta suposición elabora una teoría del yo, que se refiere primordialmente a la manera en que las interacciones personales afectan el crecimiento del yo. Basándose en ello, postuló la noción de " el yo concebido como un espejo". Sugiere que un individuo se forma una opinión de cómo aparece ante las otras personas, adivina cómo la otra persona juzga su apariencia y reacciona con un autosentimiento positivo o negativo ante el juicio imaginado.

ALFRED ADLER.

En la obra de Adler (1935), el yo es un sistema muy personalizado y subjetivo, con el cual el hombre interpreta y dá sentido a sus propias experiencias personales. Para él, el centro de la personalidad es la consciencia. Todo hombre es consciente de sí mismo y es capaz de planear y guiar sus actos con pleno conocimiento del valor que tienen en la realización del yo.

Uno de los conceptos centrales en la teoría de Adler (1935), es el del sí mismo creador, el cual sostiene que el hombre construye su propia personalidad a partir del material bruto de la herencia y experiencia.

"La herencia sólo contiene ciertas aptitudes; el ambiente sólo brinda ciertas impresiones. Tales aptitudes e impresiones y la forma en que él " las experimenta ", es decir, su interpretación de esas experiencias, son los ladrillos que emplea según su propio modo creador, en la estructuración de su actitud ante la vida. Y es precisamente su modo individual de usar esos ladrillos, es decir, su actitud ante la vida lo que determina su relación con el mundo exterior (1)"

WHITE.

White (1960), postula la existencia de una energía del ego, la cual es independiente de instintos agresivos y libidinosos. Esta energía, llamada afectividad, motiva a la actividad, manipula y explora con el propósito de desarrollar competencia en el trato con el medio ambiente. La competencia es la percepción individual de su habilidad para tratar con el medio ambiente. Al producir efectos sobre el medio, resultan los sentimientos de eficiencia, los cuales van acompañados de afecto.

La efectividad, manifiesta White (1963), produce un sentimiento de satisfacción, cuando la persona sabe que es competente para manejar su medio ambiente.

ERIKSON.

Erikson en 1959 elaboró una teoría del desarrollo en la cual uno de los temas centrales es la "identidad del yo". Para Erikson el yo es el concepto de identidad del ser humano que persiste como entidad ontológica a través de su vida. El autoconcepto forma parte de ese yo y consiste en lo que la persona sabe de su propio yo. Para adquirir una identidad del yo fuerte y sana, el niño ha de recibir un gran reconocimiento de sus logros y sus rendimientos.

Erikson propuso una secuencia de ocho etapas psicosociales. En cada una de ellas, el individuo se enfrenta a una crisis social con dos opciones: resolverla con éxito, o dejarla parcialmente sin resolver.

Los resultados positivos en cada etapa facilitan que la persona maneje con mayor habilidad la siguiente crisis, mientras que los problemas no resueltos interfieren en el desarrollo posterior.

Según Erikson(1968):

"El término de crisis se utiliza en sentido evolutivo, para connotar no una amenaza o catástrofe, sino un momento decisivo, un período crucial de vulnerabilidad incrementada y por lo tanto, fuente ontogenética de fuerza y desajuste generacional (3).

A continuación se describen los estadios del desarrollo psicosocial propuestos por Erickson (1968) que corresponden a los primeros años de la vida, hasta la edad escolar.

1.- Confianza contra desconfianza básica.

El primer logro social, consiste en la disposición del niño a permitir que su madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque ella se ha convertido en una certeza interior, así como en algo exterior previsible.

El estado general que el niño adquiere, no sólo implica que ha aprendido a confiar en los proveedores externos, sino también que puede confiar en sí mismo y en la capacidad de sus órganos para enfrentar las urgencias, y que es capaz de considerarse digno de confianza como para que los proveedores no necesiten estar en guardia o retirarse para evitar que se les lastime.

La confianza básica debe mantenerse a través de toda la vida frente al sentimiento de haber sido despojado, dividido o abandonado.

2.- Autonomía contra vergüenza y duda.

Durante este estadio, son muchos los logros en cuanto a la maduración muscular, la verbalización y la discriminación, con la habilidad consecuente para coordinar varias pautas de acción altamente conflictivas, caracterizadas por la tendencia a "retener" y "soltar". Como ocurre con otras modalidades, sus conflictos básicos pueden llevar en última instancia a expectativas y actitudes hostiles o bondadosas.

Para Erikson (1968), el aferrar puede significar retener o restringir en forma destructiva y cruel, y puede convertirse en una liberación hostil de fuerzas destructivas, o bien, en un afable "dejar pasar" y "dejar ser".

Erikson (1968) opina que este estadio es decisivo para lograr el equilibrio entre la cooperación y la terquedad y entre la manifestación de sí mismo y la restricción compulsiva o el conocimiento dócil, y un sentimiento de libre albedrío. A partir de una sensación inevitable de pérdida de autocontrol y de un control excesivo por parte de los padres, se desarrolla una propensión duradera hacia la duda y la vergüenza. El peligro de no resolver adecuadamente la crisis consiste en que se puede desarrollar tendencias psicopatológicas. Un niño sensible a quien se le ha provocado una vergüenza excesiva, puede volver contra sí mismo su necesidad urgente de discriminar, con lo cual, terminará por desarrollar una autoconsciencia precoz. El haber resuelto la crisis

en este estadio, deja en el individuo en crecimiento, el sentimiento de ser un individuo independiente que puede elegir y orientar su propio futuro, y estará convencido de que es lo que puede desear libremente.

3.- Iniciativa contra culpa.

Los avances en algunos aspectos del desarrollo del niño, al mismo tiempo que respaldan este estadio, sirven para provocar su crisis. Uno de los avances en el desarrollo está relacionado con la actividad que adquiere el niño para moverse más libremente. Con esto, establece un radio de acción más amplio, y para él ilimitado. El segundo avance en el desarrollo se relaciona con el perfeccionamiento del lenguaje, que le permite comprender y preguntar sobre muchos aspectos. El tercer avance, se refiere a que gracias a los logros en la locomoción y el lenguaje, el niño puede expandir su imaginación hasta abarcar tantos roles que incluso puede llegar a asustarse de lo que él mismo fantasea.

Otro importante logro de este estadio lo constituye la consciencia, gran gobernador de la iniciativa. El niño no sólo tiene miedo de ser descubierto, sino que también escucha su voz interior, piedra fundamental en el desarrollo de la moralidad. El hecho de que este importante logro sea sobrecargado por adultos ansiosos, puede resultar perjudicial para la moralidad.

El peligro de esta etapa radica en un sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante experimentado ante el nuevo poder locomotor y mental.

La contribución indispensable del estadio para el desarrollo posterior de la identidad, es la liberación de la iniciativa del niño y de su sentido de la existencia.

4.- Laboriosidad contra inferioridad.

Este cuarto estadio corresponde a la edad escolar. El niño que ha resuelto adecuadamente los estadios anteriores ya ha dominado el campo ambulatorio y los modos orgánicos, ha experimentado un sentimiento de finalidad con respecto al hecho de que no hay un futuro dentro del vientre de su familia. En este estadio, el niño está dispuesto a aprender nuevas habilidades y tareas. Desarrolla un sentimiento de laboriosidad y perseverancia, es decir, se adapta a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas. Durante este período el niño aprende a ganar reconocimiento produciendo cosas.

Erikson define el sentimiento de laboriosidad como la sensación de ser capaz de hacer las cosas y hacerlas bien.

El peligro de esta etapa radica en el desarrollo de un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Cuando el niño desconfía de sus herramientas y habilidades o de su status entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de sus herramientas. Cuando el niño desarrolla el sentimiento de inferioridad, tiene una sensación de extrañamiento frente a sí, no desarrolla durante este estadio los modos de obrar para los cuales es potencialmente apto y que están latentes en él, o se desarrollan de manera tardía o quizá nunca.

El estadio de laboriosidad vs. inferioridad, es decisivo en lo que respecta a la actividad social, ya que la laboriosidad implica hacer cosas junto a/y con otros. En esta época se desarrolla el primer sentido de la división del trabajo y de las diferentes oportunidades, por lo tanto la escuela debe proveer al alumno de un sentimiento de competencia, que se entiende como el libre ejercicio de la destreza y la inteligencia en el cumplimiento de tareas importantes, sin la interferencia de los sentimientos de inferioridad. Esta constituye la base perdurable para la participación cooperativa en la vida adulta productiva.

La selección y el entrenamiento de los maestros es de vital importancia para evitar los peligros de este estadio, ya que el sentimiento de inferioridad, la sensación de que uno "nunca servirá para nada", es un peligro que se puede reducir a su mínima expresión por los maestros que saben como destacar lo que el niño puede hacer, reconociendo los esfuerzos especiales y estimulando las aptitudes específicas de los niños, disminuyendo así la probabilidad de que el niño no adquiera jamás la capacidad de disfrutar del trabajo, ni el orgullo de desempeñarse realmente bien, al menos en un tipo de tarea. Además de saber reconocer y estimular el desempeño de sus alumnos, el maestro debe saber como alternar el juego con el trabajo y los deportes con el estudio, evitando así el problema de que los niños acepten el trabajo como único criterio de valía, sacrificando con demasiada facilidad la imaginación y el juego, convirtiéndose en esclavo del trabajo.

TORSHEN.

Torshen (1969) al combinar los conceptos de White y de Erikson concluye:

"El autoconcepto de una persona se desarrolla como resultado de los éxitos y las fallas que experimenta en sus interacciones con el medio ambiente. La forma en que la gente que es importante para él, evalúa su rendimiento, tiene un efecto vital sobre la percepción de su propia competencia. Cuando recibe evaluaciones positivas, experimenta sentimientos de satisfacción. Es probable que dirija sus energías a áreas en las cuáles pueda desarrollar competencia y lograr satisfacción. La manera en que dirige sus energías está determinada por su autoconcepto, y las evaluaciones que recibe, determinan su autoconcepto (15).

LA TEORIA DEL SI MISMO DE ROGERS.

La teoría de la personalidad de Rogers, fué el resultado de sus experiencias, cuando trabajaba con personas en un marco de relación terapéutica. La mayor influencia sobre su pensamiento psicológico, es la experiencia clínica continua con personas que se perciben o son percibidas por otros en necesidad de ayuda personal.

Estructura de la Personalidad.

Si bien Rogers no parece destacar los constructos estructurales, dos son de importancia fundamental para su teoría, y se pueden considerar la base sobre la que se asienta toda ella: el organismo y el sí mismo.

EL ORGANISMO: desde el punto de vista psicológico, es el centro de cualquier experiencia que incluya todo aquello que ocurre internamente en el organismo, y está en potencia abierto a la consciencia en un determinado momento. Esta totalidad experiencial constituye el campo fenoménico, que es el marco de referencia individual, conocido sólo por la persona.

El modo como el individuo se comporta depende del campo fenoménico (la realidad subjetiva) y no de condiciones estimulantes (la realidad externa).

Según Rogers (1959) el campo fenoménico no es idéntico al de la consciencia; "..esta es la simbolización de parte de nuestra experiencia" (11). En un determinado momento, el campo fenoménico, se compone de experiencias conscientes (simbolizadas) e inconscientes (no simbolizadas). No obstante, el organismo puede discriminar y reaccionar ante una experiencia no simbolizada.

Es posible que la experiencia no se represente de un modo correcto y en dicho caso, el sujeto se desempeñará inadecuadamente. Sin embargo, todos tendemos a confrontar nuestras experiencias simbolizadas con el mundo tal como es. Esta verificación de la realidad le proporciona un

confiable conocimiento del mundo que le permite conducirse con realismo.

Algunas percepciones, sin embargo, son incorrectamente verificadas o no lo son del todo; esas experiencias pueden inducir al individuo a asumir una conducta carente de realismo, e incluso a obrar en su propio detrimento

EL SI MISMO: una parte del campo fenoménico poco a poco se va diferenciando y se convierte en el sí mismo o autoconcepto que denota:

"La Gestalt conceptual, organizada y coherente está compuesta de percepciones características del "yo" o del "mí", y las percepciones de las relaciones del "yo" o del "mí" con otros, y con diversos aspectos de la vida, junto con los valores vinculados a estas percepciones. Se trata de una Gestalt que está preparada para la consciencia, si bien, no es necesariamente la consciencia. Hablamos de una Gestalt fluida y cambiante que en un momento determinado se torna en una entidad específica" (12).

Además del sí mismo tal como es (estructura del sí mismo), existe un sí mismo ideal que representa lo que la persona desearía ser.

El organismo y el sí mismo: Congruencia e Incongruencia.

La significación fundamental de los conceptos estructurales, organismo y sí mismo, para la teoría rogeriana quedan de manifiesto en su exposición de la congruencia y la incongruencia entre el sí mismo tal como es percibido y la experiencia real del organismo. Rogers (1959) afirma que cuando las experiencias simbolizadas que constituyen el sí mismo reflejan fielmente las experiencias del organismo, entonces se dice que la persona está bien ajustada, que ha alcanzado la madurez y funciona por completo. Esta persona, acepta la gama total de la experiencia orgánica sin temores ni ansiedades y es capaz de pensar de un modo realista.

La incongruencia entre el sí mismo y el organismo le hace sentirse al individuo amenazado y ansioso, por lo cual se comporta defensivamente y su pensamiento se constriñe y se vuelve rígido.

En la teoría de Rogers están implícitas otras dos manifestaciones de congruencia-incongruencia. Una es la falta de congruencia entre la realidad subjetiva (campo fenoménico) y la realidad externa (el mundo tal como es). Otra es el grado de correspondencia entre el sí mismo y el sí mismo ideal. Si la discrepancia entre ambos es excesiva, el sujeto está insatisfecho y mal ajustado.

Dinámica de la Personalidad.

El organismo tiene una tendencia o impulso básico de crecer y realizarse. Es en esta tendencia a progresar, en este movimiento propulsor en lo que el terapeuta puede confiar para lograr la mejoría

del paciente.

Rogers (1959) agrega un nuevo aspecto al concepto de desarrollo cuando advierte que la tendencia a progresar sólo puede operar en los casos en que las posibilidades han sido percibidas con claridad y simbolizadas adecuadamente. Nadie puede realizarse si no es capaz de discriminar entre las formas de conducta progresivas y regresivas; no hay voz interior alguna que le indique el camino del progreso, ni necesidad organísmica que lo empuje hacia adelante. Si bien antes de elegir debe conocer, cuando conoce, elige siempre el crecimiento y no la regresión.

En 1959, Rogers estableció una distinción entre la tendencia del organismo a realizar y a autorealizarse.

"Continuando el desarrollo de la estructura, esta tendencia general hacia la realización se manifiesta también en actualizar aquella parte experiencial del organismo que es simbolizada en el sí mismo. Si ésta y la experiencia total del organismo son relativamente congruentes, entonces la tendencia a realizar permanece en cierto modo unificada; si son incongruentes, entonces la tendencia general a realizar y el organismo pueden estar cruzados con el subsistema de ese motivo: la tendencia a realizar al sí mismo (13).

Rogers (1959) al hablar de que toda persona tiene una tendencia o impulso básico de crecer y realizarse para lograr el desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades, nos brinda una imagen de la persona en constante cambio, en cuanto a su experiencia con el medio ambiente.

Esta tendencia autoactualizante precisa de tres actitudes básicas para ser detonada en el ser humano. Estas son: congruencia, empatía y aceptación. Si estas tres condiciones básicas no se manifiestan en la interacción de la persona con su medio, la tendencia autoactualizante permanece en un estado latente, siendo liberada sólo cuando se reúnan las condiciones precisas. Así mismo, crean un ambiente desprovisto de amenazas, que da lugar a la posibilidad de crecimiento y desarrollo de la persona.

CONGRUENCIA- Es el estado en que las experiencias del yo quedan adecuadamente simbolizadas en el concepto del Yo, que en definitiva es un Yo integrado, completo y auténtico (Peterson 1978).

La congruencia implica sintonía en la experiencia como totalidad, integrando lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. Lo contrario de la congruencia haría referencia a un mensaje que implica la contradicción del mismo, creando confusión en el registro del receptor. "La incongruencia es la discrepancia entre el yo percibido y la experiencia real, discrepancia que se acompaña de tensión, confusión interna, y una conducta extraña e incomprensible (o sea neurótica)" (8)

EMPATIA- "Es un estado perceptivo en el que captamos el marco interno de referencia de otra persona con los componentes emocionales y los significados de aquel, como si por un momento fuéramos la otra persona, pero sin perder nunca la condición de "como si".(9). Esta condición implica la comprensión de lo que comunica el otro, tal y como lo vive, sin perder "lo mío" y "lo del otro". Es "meterse en sus zapatos".

ACEPTACION.- "Es la percepción de las autoexperiencias de otros, sin juicios relativos a su mayor o menor valor, aprecio y aceptación" (10). Implica una aceptación no prejuiciada de lo que el otro manifiesta, con la confianza de que el otro tiene todo lo necesario para descubrir su propio camino.

Dentro de cualquier relación llámese de orientación, de trabajo, de pareja y en particular entre padres e hijos, estas tres condiciones remiten a una actitud básica frente a la vida y a la gente, desprovista de amenazas. Esto permite la movilización de recursos que facilitan a su vez el crecimiento y desarrollo de la persona (Gondra 1978).

Desarrollo de la personalidad.

Si bien el organismo y el sí mismo poseen la tendencia innata a realizarse, están también sujetos a fuertes influencias del ambiente, y, de modo especial, al medio social. Rogers (1959) centra su atención sobre los modos en los que las evaluaciones de una persona,

realizadas por otros, en especial durante la niñez, tienden a separar las experiencias del organismo de las del sí mismo.

Si esas apreciaciones fueran sólo de signo positivo (lo que Rogers (1959) denomina respeto incondicional positivo), entonces no existiría separación o incongruencia entre el organismo y el sí mismo. Rogers (1959) afirma que: "Si una persona tuviera que experimentar sólo respeto incondicional positivo, en tal caso no desarrollaría ninguna condición de valor; el autorrespeto sería incondicional, las necesidades de positivo respeto y autorrespeto no estarían nunca en contradicción con la evaluación organísmica y éste sujeto continuaría estando bien ajustado psicológicamente y funcionando del todo"(13). Debido sin embargo, a que las evaluaciones de la conducta del niño efectuadas por sus padres y demás personas son algunas veces positivas y otras negativas, el niño aprende a diferenciar entre las acciones y los sentimientos que tienen valor (aprobadas) y aquellas sin valor (desaprobadas). Estas últimas tienden a ser excluidas del autoconcepto, aún cuando son válidas desde el punto de vista organísmico, y así resulta un autoconcepto que no coincide con la experiencia organísmica. El niño trata de ser aquello que los demás quieren que sea en lugar de tratar de ser lo que realmente él es.

A lo largo de toda la niñez, el autoconcepto se deforma cada vez más debido a las evaluaciones de los demás. Por consiguiente una experiencia organísmica que está en desacuerdo con el autoconcepto, se siente como una amenaza y provoca ansiedad.

Durante los primeros años, la autoestima del niño se forma casi exclusivamente en la familia, después, cuando empieza la escuela, intervienen otras fuentes de influencia, aunque la familia sigue siendo importante incluso durante toda la adolescencia. No es casualidad que los hijos de familias estables que ofrecen cariño y aceptación suelen tener confianza en sí mismos, y que los niños que provienen de familias conflictivas muestren una imagen pobre de sí mismos, puesto que carecen de un medio de comunicación adecuado, de reglas flexibles, de aceptación a sus diferencias, y en donde se castigan los errores cometidos. Así, si un individuo se desarrolla en un medio en el que le han enseñado actitudes negativas hacia sí mismo, tiende a mantener este concepto, aún cuando lo contrario sea evidente (Lindgren, 1972).

Si bien el organismo tiene una fuerza motivadora única y por otro lado un objetivo vital, Rogers (1959) ha señalado dos necesidades: la de respeto y la de autorrespeto. Se trata en ambos casos de necesidades aprendidas. La primera se desarrolla en la infancia como consecuencia del amor materno y cuidado que se tienen por el bebé; la segunda se establece en virtud de la consideración positiva que recibe el bebé de los demás.

Una de las influencias más importantes en la experiencia personal del niño es aquella de sentirse amado por sus padres. Se percibe a sí mismo como amado, que vale para el amor, y que la relación con sus padres es de afecto. Este es un elemento significativo e importante en la estructura del yo cuando empieza a formarse (Rogers 1959).

La principal característica de la conceptualización del proceso terapéutico de Rogers (1959), reside en el hecho de que cuando el cliente advierte que el terapeuta tiene una consideración positiva e incondicional por él y una comprensión empática de su propio marco interno de referencia, entonces se pone en marcha un proceso de cambio, en el cual el cliente se hace más consciente de sus verdaderos sentimientos y experiencias, y su concepto de sí mismo se torna más congruente con las experiencias globales.

Si se logra alcanzar una congruencia total, el cliente debe ser entonces una persona que funcione completamente (Rogers 1959).

En la presente investigación, fué precisamente la teoría de Rogers (1959), en la cual se sustentó para la elaboración del programa, tomando en cuenta la tendencia o impulso básico a crecer y realizarse propiciando las tres actitudes básicas de las que habla el autor para que este impulso sea detonado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1.- Adler, A. (1935). The fundamental views of individual psychology. International Journal of Individual Psychology. I.(5).
- 2.- Coopersmith, S. (1959). Method for determining types of self esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology. III (59).
- 3.- Erikson, E. (1968). Identidad, Juventud y Crisis. Argentina: Paidós. 222.
- 4.- Ibid. 235.
- 5.- Ibid. 238.
- 6.- Hall, G.S., y Lindsey, G. (1975). Las Grandes Teorías de la Personalidad. Argentina: Paidós. 399.
- 7.- Ibid. 400.
- 8.- Peterson, D.R.(1978). Child behavior. Development problems and parental attitudes. Child Development. II (461).
- 9.- Ibid. 463.
- 10.- Ibid. 464.
- 11.- Rogers, C. (1959). A theory of therapy personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework. Psychology. A study of science. New York: McGraw Hill. 198.
- 12.- Ibid. 200.
- 13.- Ibid. 203.
- 14.- Symonds, P.M. (1951). The ego and the self. New York: Apleton Century Crofts. 4.
- 15.- Thorshen, K.(1959). The relation of classroom evaluation to student's self concepts. Unpublished Doctoral Dissertation. Chicago: University of Chicago. 25.

II.3.-EL NIÑO INSTITUCIONALIZADO.

La vivencia dentro de la familia y la relación con cada uno de los miembros que la componen, influyen fundamentalmente la formación del niño. En la misma forma, la carencia de tales interacciones provocará diversas consecuencias.

Así como la familia en su conjunto es fuente de experiencias básicas para el niño, cada miembro de ésta proporcionará elementos específicos para cimentar las raíces del crecimiento emocional.

Existen sin embargo infinidad de niños que desafortunadamente no han podido disfrutar de este intercambio de afectos y comunicaciones, niños que ante la falta de aceptación, de amor, de protección, de la seguridad que da la familia, sufren una serie de alteraciones durante su desarrollo, que aún en la edad adulta, siguen resintiendo y manifestando las carencias afectivas que sufrieron por medio de de pautas de conducta inadecuadas.

CAUSAS DE LA DEPRIVACION FAMILIAR Y EL ABANDONO.

Existen diversas causas por las cuales un niño crece con deprivación familiar. Se resumirán en dos grupos principales:.

Grupo 1= niños donde su nexo familiar se encuentra temporalmente roto o negativamente dañado y amenazado de ruptura definitiva. En este grupo situamos a los niños de parejas que tramitan su divorcio o cuando sus relaciones son inestables y hay separaciones frecuentes. En estos casos con lo que se cuenta es con la intervención pública para completar o sustituir la vida familiar deficiente protegiendo el equilibrio del desarrollo físico, mental y afectivo del niño y realizar en la medida de lo posible la conservación u refuerzo del lazo familiar que está por romperse.

Grupo 2= niños que no tienen ningún nexo familiar, como por ejemplo: cuando se presenta la defunción de los padres, o cuando hubo una separación conyugal definitiva. A este grupo pertenecen los niños que han quedado huérfanos o que han sido abandonados.

Al niño huérfano se le puede definir como aquel que pierde a uno de los padres o a ambos por muerte en cualquier momento de su vida... tomando en cuenta que al huérfano lo consideramos también como al que sufre esa misma pérdida no sólo por muerte sino también por abandono de uno de los progenitores , o separación de los mismos, siempre y cuando la relación madre-hijo y padre-hijo sea cortada o suspendida

en forma permanente a partir del momento de acaecer del suceso. Se considera así, porque se ha encontrado que el efecto psicológico en ambos casos es casi el mismo.

Sandoval, M. D. (1984), señala que los motivos por los cuales puede quedar huérfano un niño son:

- 1.- Orfandad temprana de padre por muerte, por abandono total o divorcio.
- 2.- Orfandad temprana de madre por abandono, por muerte o divorcio.
- 3.- Orfandad temprana de madre por cambios frecuentes de sustitutos maternos, por inestabilidad del padre en sus intentos por rehacer la pareja.
- 4.- Orfandad temprana de ambos padres por muerte o separación.

El niño abandonado es aquel que presenta carencia de asistencia a corta edad injustificadamente. Porot (1962) define el abandono como "la ausencia, relajamiento o rotura de un ligamen afectivo de apoyo, que lleva consigo en la mayor parte de los casos, el olvido de las obligaciones morales o materiales que llevan unidas. Tal situación produce situaciones propicias para el desencadenamiento de perturbaciones neuróticas o alteraciones psicológicas de tipo reactivo variando, solamente en función de las características y circunstancias de los sujetos que las padecen" (3).

El abandono puede ser moral y o material. El primero se refiere a la falta de una guía educacional donde no se dá tampoco la formación intelectual y del carácter, no existiendo corrección y vigilancia de la conducta de los niños, dando como consecuencia el descuido, la explotación, y el maltrato, aunados a la falta de un domicilio fijo o de una familia conocida.

El abandono material se refiere a la carencia de asistencia alimenticia, de vestido, de vivienda.etc. Son los niños que no tienen recursos para subsistir ya sea por muerte, desaparición o abandono de los padres, o que estos no cuentan con los recursos económicos propiciando que el niño viva en la indigencia.

En sí, el abandono del infante se debe principalmente a la irresponsabilidad de los padres, ya sea porque le signifiquen una carga económica que no pueden saldar, por ser hijos no deseados, porque la madre sea soltera y se vea en la necesidad de desatenderlos para trabajar o simplemente por falta de afecto hacia ellos.

Por otra parte el concepto de abandono debe considerarse según la edad del sujeto que lo padece, y denominarlo distintamente según sea el caso. Abandono debe reservarse para aquellas situaciones de ruptura de nexos de apoyo que tienen lugar en las primeras fases de la vida. La palabra carencia, se emplea más justamente en las situaciones de privación vividas por niños que hayan cumplido su primer año de vida, durante el cual se superó la fase preobjetal (Ríos González, 1979).

Florencio Escando (1964) hace una diferenciación más entre los conceptos de abandono y abandonico, e incluye un neologismo: el abandoniano definido de la siguiente manera: "Abandonado significa lisa y llanamente dejado sin amparo alguno; abandonico es el neurótico que considera todo y a todos, comenzando por sí mismo, desde el punto de vista del abandono vivido y temido; y el abandoniano es el que sufre las consecuencias del abandono".

CONSECUENCIAS DE LA DEPRIVACION AFECTIVA Y EL ABANDONO.

Después de revisar brevemente algunas de las causas por las que un niño puede ser abandonado, se plantearán los efectos y consecuencias del mismo.

Primeramente, es de vital importancia determinar de qué tipo de abandono se trata, pues no es lo mismo un abandono real que uno temido, o un abandono parcial que uno total, uno temporal que uno permanente, pues hallaremos que en cada uno de los casos los efectos son diferentes considerando también que el abandono sea motivado por la carencia del padre o de la madre influenciando en sustratos distintos de la personalidad o del comportamiento. Así tenemos

efectos de tipo general, consecuencias por abandono materno y consecuencias por abandono paterno.

1.- Efectos de tipo general:

En la práctica clínica, como un elemento de apoyo para la detección y el tratamiento del sujeto carencial, se valora como consecuencia general del abandono afectivo el trío sintomatológico que señala Guex, G.(1959) (citado por García R., 1988) : a) angustia, b) agresividad y c) falta de autovaloración. Tales síntomas orientan para el diagnóstico del abandono.

a) la angustia se manifiesta como un estado más o menos crónico, que se agudiza y va relacionando traumas anteriores que se reactivan.

b) la agresividad aparece en una forma reactiva con un proceso que tiene sus raíces en un periodo de vinculación y miedo a perder el objeto. La agresividad se mostrará en el sujeto abandonado en forma pasiva: espera todo de todos con señas de masoquismo que deben tomarse en cuenta.

c) la falta de autovaloración se presenta con exagerada timidez, dudas sobre sí mismo, actitud pasiva, descuido del aliño, temor inmotivado, un complejo de inferioridad al hacer comparaciones con los demás, tendencia al aislamiento, no hay adecuadas relaciones interpersonales y tienen un sentido pesimista del mundo que los rodea

Estos síntomas no sólo se presentan en el niño, sino que persisten a lo largo de toda la vida. Odier (1947) señala que los sujetos que han

padecido deprivación afectiva en las etapas infantiles presentan una estructura de personalidad adulta con las siguientes características: infantilismo, avidez infantil, sentimiento muy pobre de seguridad, reacción a la frustración como actitud reivindicativa y mostrando el lado contrario del abatimiento, la tristeza y la angustia y siempre hay exigencia a ser continuamente asegurado y reafirmado en sus decisiones y vivencias. Odier (1947) enfatiza que se manifiestan características clásicas del obsesivo: exagerada valoración del "objeto" y desvalorización de sí mismo.

Bocci, U. (1959), considera como consecuencias de la carencia afectiva en la primera infancia un cuadro en donde se presenta escasa adaptación social y ciertas maneras de sociabilidad y psicopatías, como un cuadro general de personalidad alterada. Señala que se manifiestan estados prepsiconeuróticos donde se presentan signos de inestabilidad psicomotriz, agitación, crueldad, "maldad", celos, alteraciones del sueño, temores nocturnos, tics, robos, abulia y apatía. Esto tiende a la inadaptación e inmadurez para la sociabilización.

Philipp, L. S. (1973) considera que las carencias afectivas de la infancia van vinculadas con la manifestación de conflictos que hacen peligrar la estabilidad y la permanencia de coherencia del Yo. Señala dos formas de conducta: el masoquismo moral, caracterizado como un gusto por el autolesionismo y la intra-agresividad punitiva, vivida

como una necesidad básica para tranquilizar las tensiones que provocan los sentimientos de culpa que los martiriza. La intra-agresividad se dirige hacia un bien amado o un "objeto" querido que no pudo ser poseído y con el cual el sujeto se identificó, y por tal circunstancia ese bien amado es odiado, siendo a la vez el que quiere destruir destruyéndose a sí mismo, y como secuela de los conflictos de culpabilidad aparecen cuadros depresivos.

2.- Consecuencias del abandono materno:

La madre es el principal abastecedor de todas las necesidades del niño. Su función a excepción de contadísimas situaciones, no puede realizarse a través de "intermediarios", que no serán lo mismo que la madre como proveedores de cuidado y afecto.

Si las necesidades instintivas mínimas no son satisfechas, el niño a partir de ese momento sufrirá una vivencia de carencia y frustración que lo obligará a crear defensas ante un mundo que experimenta como amenazante.

Como se mencionó en el capítulo anterior, Bowlby(1979) señala que un niño puede hallarse privado de afecto y cuidados aún estando la madre con él, y esto ocurre cuando ella no es capaz de transmitirle sentimientos de amor y aceptación, no siendo una madre adecuada para el pequeño. El "abandono materno" lo puede vivir un niño al captar de manera emocional un rechazo prenatal, o sea, que la madre no deseó el nacimiento del niño, y este pequeño no deseado, elaborará una morbosa culpabilidad por saber que ha nacido sin ser aceptado.

Bowlby (1979) habla de tres aspectos en los cuales el niño requiere del cuidado materno, y por tanto, la forma en que los pierda lo afectará de diferente manera: el primero es la edad en la que el niño pierde el cuidado de la madre; el segundo, es el tiempo que dura la privación; y por último, es el grado de la falta de cariño materno.

En relación a la edad, refiere que todos los niños menores de siete años parecen estar en peligro de resentir el daño psíquico por falta de la madre, y que el desarrollo del infante de insitución, está por debajo de lo normal desde edad muy temprana (Bowlby, 1979).

En cuanto al tipo de privación materna en el niño, se señala que mientras más larga sea, más se retrasa el niño en su desarrollo, y "...aunque la recuperación es rápida si el niño es devuelto a su madre, no debe excluirse la posibilidad de que haya heridas del espíritu que se manifiestan más tarde en la vida" (2). Sólo después de un tiempo el niño comienza a interesarse por su nuevo medio, y es cuando sale de la apatía, aunque generalmente tiene regresiones portándose como un niño menor (moja la cama, se masturba, deja de hablar, etc.). En el caso de niños que han sido siempre criados en instituciones, no muestran reacciones de este tipo debido a que su vida emocional ya ha sido afectada.

Uno de los problemas más claros que se presentan en niños privados de una madre es que tienen una gran dificultad para llegar a ser buenos padres.

En los casos en que los niños de entre los tres y los cinco años sufren la privación materna, el daño será mayor que en los casos de niños entre los cinco y los ocho años, pues sólo una minoría de ellos se verá gravemente afectada.

Di Cagno (1977) (citado en García R., 1988) estudió 20 niños entre los 4 y 13 años de edad afectados por sintomatología depresiva por carencias maternas parciales, y destacó las siguientes características que presentaban:

- 1) Extrema dependencia del Objeto.
- 2) Continua exigencia de amor y manifestación de amor.
- 3) Tendencia al aislamiento.
- 4) Baja autoestima.
- 5) Escasa capacidad para sublimar los impulsos libidinales.
- 6) Nivel evolutivo de tipo pulsional-anal.
- 7) Tendencia a la regresión sádico-oral.
- 8) Agresión parcialmente dirigida al exterior (acting) y parcialmente hacia sí (somatizaciones).
- 9) Mecanismos de defensa poco válidos y eficaces.
- 10) Fijación por la etapa del principio del placer.
- 11) Escaso rendimiento escolar a pesar de la buena dotación intelectual de base.

La medida en la que un niño que sufre de privación materna parcial es afectado, depende de la preparación que reciba el niño para enfrentarse a dicha separación, del trato que reciba durante la misma, y de la actitud de la madre en el momento del regreso con el hijo.

3.- Efectos causados por el abandono paterno:

La figura paterna se muestra al hijo como modelo, y cualquier variación o alteración de los procesos normales de identificación provocará un vacío o abandono en la maduración del niño, y consecuencias negativas que no deben ignorarse.

Se ha encontrado relación con la carencia de la figura paterna y los cuadros de esquizofrenia infantil, dado que el padre es el que vincula al hijo con el ambiente, controla su impulsividad y fantasía. La ausencia de tal interacción tenderá inevitablemente a la pérdida del contacto objetivo con la realidad (Ríos González, J.A. 1979; Le Gall, A. 1972).

Tomando en consideración lo anterior, la conducta delictiva también puede presentarse en el niño debido a la falta de los límites que lo centran en la realidad cuando no está el padre para inculcárselo.

Los sujetos carentes de estos límites tienen anomalías superegoicas, funcionan egocéntricamente, regidos por el principio del placer y esto los encamina a realizar actos antisociales (González Nuñez, 1984).

Otro aspecto que ha sido enfatizado en cuanto a la figura paterna dados los procesos de identificación que se producen ante éste, es la influencia que tienen en la estructuración de trastornos que toman formas de comportamientos homosexuales, ya que en los adolescentes homosexuales se encuentran sentimientos negativos de miedo y no aceptación al padre.

La presencia de padres "lejanos", hostiles y distantes en los homosexuales producen efectos como relación defectuosa, falta de apego, calor e interés, expresión vaga de sopor, algo que no acierta a identificar, interpretación del alejamiento del padre como un franco rechazo. Los homosexuales buscan en su pareja homosexual las cualidades que no conocieron del padre o las que no encontraron en él.

De esta manera, la influencia del padre en el desarrollo del niño es de primordial importancia, no sólo durante los primeros años, sino que esta influencia quedará marcada durante toda la vida del individuo, ya sea por la presencia o ausencia de la figura paterna.

Cuando un nuevo ser llega al mundo, lo ideal es que llegue a vivir dentro de un grupo unido por lazos de consanguinidad y afecto, pero no todos los niños que nacen cada segundo serán bien recibidos en el seno de una familia, y existe el cuestionamiento acerca de qué futuro les espera cuando no llegan en tales condiciones. En estos casos, existen algunas opciones para que el niño no quede totalmente abandonado:

a) integrar al niño dentro de la misma familia extensa, para propiciar la opción de que los familiares funjan como padres o madres sustitutas.

b) la adopción que es uno de los caminos más aceptados socialmente y que es un medio lo más similar a lo que el niño pudo haber vivido al lado de sus padres biológicos, sin embargo, el no realizarlo de manera adecuada puede causar consecuencias dolorosas y dañar al niño y a los padres adoptivos. "Los fracasos en la adopción son frecuentes y fundamentalmente se deben a la falta de adiestramiento del personal que actúa como intermediario, quienes carecen de la información necesaria, o hacen un manejo incorrecto a este respecto de la problemática de la pareja y las experiencias tempranas del niño" (1)

c) ante los riesgos y limitaciones que suscita la adopción inadecuada o apresurada, la Institución se hace imprescindible y es la preocupación de la sociedad por dar protección y educación efectiva a quienes llegaron al mundo sin tener nada ni nadie que los acogiera.

Si desde recién nacidos los niños tienen que ser depositados en una institución, la Casa Cuna será la que realice su misión hasta que el menor cumpla seis años de edad, y si en ese lapso de estancia del niño no hay alguna pareja que desee adoptarlo, el niño pasará a los llamados Internados, Asilos de niños, Hospicios para Huérfanos, etc., donde permanecerán hasta cumplir la mayoría de edad que es cuando se presupone que los jóvenes ya pueden valerse por sí mismos.

En estas instituciones con régimen de internado o mejor considerado como protección de aspecto tutelar colectivo, siempre estarán carentes los elementos básicos del ambiente familiar para la formación integral del menor.

Cuando al niño se le priva de la relación con una familia y la relación con la madre, sin ofrecerle un sustituto adecuado, padecerá deficiencia emocional.

Spitz (1979) señala dos subcategorías según sea la extensión de la privación del niño:

- 1.- Privación Emocional Parcial (Depresión Anaclítica).
- 2.- Carencia Total (Hospitalismo).

1.- Privación Emocional Parcial (Depresión Anaclítica):

Se manifiesta en niños privados de su madre después de haber tenido una buena relación durante los primeros seis meses de vida y surge la separación. Los niños se vuelven llorones, exigentes y se aferran al observador que entre en contacto con ellos; el llanto se va transformando en chillidos, habrá pérdida de peso y estancamiento del desarrollo. Los pequeños rechazan el contacto, se colocan en posición patognómica (permanecen la mayor parte del tiempo acostados boca abajo en la cuna), sufren de insomnio, continúan perdiendo peso, se vuelven vulnerables a contraer enfermedades intercurrentes, se generaliza el retraso motor y muestran rigidez de la expresión facial.

Después del tercer mes se fija la rigidez facial, los lloros cesan y son reemplazados por gemidos extraños; el retraso aumenta y se transforma en letargia. Si entre el final del tercer mes y el final del quinto la madre vuelve con su hijo o se logra encontrar un adecuado sustituto materno, desaparece el transtorno con increíble rapidez.

2.- Carencia Total (Hospitalismo):

Los niños son criados en total ausencia de su madre en una institución, donde los cuidados que recibe se realizan sin contacto afectivo.

En 1945, Spitz emplea la palabra hospitalismo al estudiar los casos de varios infantes que habitan en hospitales, casas cuna, asilos para niños, etc.

Escando, F. (1964) se refiere al hospitalismo como la suma de prejuicios que la persona humana (en nuestro caso el niño) recibe por el sólo hecho de permanecer internado en un hospital, que tenga en cuenta su condición de enfermo, paciente o conductor de enfermedad, pero margine los determinantes de su unidad biopsicosocial . Esta definición implica una paradoja de tener que definir al hospital como un sitio donde se va a contraer una enfermedad que no sufría antes de ingresar en él, pero no hay modo de evitarlo; el concepto de hospitalismo se deduce de la existencia de un "hospital que enferma". Esta situación provoca en el niño aspectos patógenos dentro del hospital o la institución y no por lo que en ellos hay, sino por lo que en ellos falta. Esto hace pensar que los niños que llegan sanos en una situación de hospital, pueden adquirir

allí mismo una enfermedad. Este hecho podemos confirmarlo pues los niños después de haber pasado por los síntomas ya descritos en los casos de privación parcial (depresión anaclítica) continuaron con una serie de anomalías:

- a) mostraron una pasividad total,
- b) el rostro vacío de expresión,
- c) coordinación ocular defectuosa con aspecto que asemeja deficiencia mental,
- d) motricidad y desarrollo corporal generalizado con serios retardos,
- e) además de movimientos extraños que recordaban a los de pacientes catatónicos o descerebrados.

Algunos de los niños que estudió Spitz (1979), fueron observados y la conclusión a la que se llegó con sus investigaciones, es que la carencia total conduce a un deterioro progresivo en razón directa a la duración de la carencia a la cual se halla sometido al niño.

Tanto la depresión anaclítica como el hospitalismo, demuestran como las relaciones objetales si son interrumpidas o nunca las hubo, detienen el desarrollo en todos los ámbitos de la personalidad.

Se ha hecho mención de cómo puede perjudicar en casos extremos al niño el permanecer fuera del núcleo familiar. Continuando la secuencia en las diferentes etapas, se observa que el niño centrado inicialmente en la alternancia placer displacer, llegado a los 24 meses de edad reconoce la realidad, desarrolla su memoria, construye su imagen corporal en la que cimentará su personalidad futura.

Cumplidos los dos años de edad, la separación en esta época de la vida, provoca reacciones muy violentas. El niño se sentirá de pronto con un hondo sentimiento de abandono por parte de los seres queridos a los que se sentía unido. Surge la desesperación cuando no se encuentra su madre y se sume en una nostalgia insoportable. Spitz (1979) señala que: "Los niños internos en institutos debajo de los tres años de edad, son dañados grave e irreparablemente en su desarrollo psicológico. Las instituciones mejor equipadas y con excelentes condiciones higiénicas, serán las más nocivas, porque mientras están preocupados por esterilizar el ambiente desde el punto de vista bacteriológico, esterilizan también la psiquis infantil"(5).

Las relaciones objetales y sociales son base fundamentales para el progreso y desarrollo psicológico. En estas instituciones donde se alberga a varios niños privados de un ambiente familiar, puede observarse que si se pone a algunos de ellos a jugar juntos, considerando sus edades de uno a dos años, la violencia y agresividad serán sobresalientes. Los niños se morderán, se jalarán el cabello, se arrebatarán los juguetes y los romperán, sin darse cuenta del daño que se causan los unos a los otros, ni de la destrucción de los juguetes que provocará que no se les permita seguir jugando. Después de los tres años de edad, si el niño es separado de su familia, no olvida imágenes ni recuerdos de los padres, que se fijan más en su mente y expresará más conscientemente sus sentimientos. Al quedar privado de los objetos amados, siendo en este periodo donde progresa su adaptación social, se refugiará otra vez en sí mismo y habrá un

retroceso en su adaptación. El niño fracasará en los hábitos ya adquiridos, se vuelve caótico en limpieza, educación, control de esfínteres, etc.

La mayor parte de los autores señalan que el niño que sufre la separación y /o el rompimiento de las relaciones con los padres, piensan que es una consecuencia de sus malos deseos y vuelve a la nostalgia, a una tristeza insoportable y en algunos casos el niño se muestra muy accesible en la ausencia de los padres, ya que si alguna otra persona le prohíbe algo, o le dá una orden llega a cumplirlas con obediencia, sin oponerse a nada.

A la edad de cinco años el niño se encuentra más integrado en la relación interpersonal de todos los miembros de una familia. La madre no es ya la única vinculación y al conocer un núcleo mayor de afectos e interacciones, el niño estructura su personalidad más solidamente; pero si no existe la buena interacción entre la familia y la comprensión y el afecto con los padres, el niño presentará problemas de incapacidad para establecer lazos normales de afecto y más aún si estos se rompen.

Si el niño fué depositado en una institución a raíz de esa separación familiar, no tendrá los mismos cuidados y afectos que recibió, ya que la atención en una institución debe repartirse entre muchos niños en iguales condiciones, a cargo de cuidadores que no siempre tienen la paciencia necesaria para esperar al niño mientras se adapta a los propios cambios y a los que trae consigo la institucionalización, en donde por lo común se aplican métodos que son dañinos y

desfavorables en sus resultados, como los castigos o amenazas cuando él no logra acatar el régimen del internado.

INSTITUCIONALIZACION:

Hasta el momento se ha hecho referencia a la carencia parcial o total en los primeros 5 años de vida, pero también existe el caso en que niños después de haber cumplido esa edad tendrán que vivir en una institución . Esto puede deberse a:

1.- Que el niño puede ser depositado por sus padres o familiares que conservan la Patria Potestad sobre él, y no será posible que la institución dé en adopción al menor.

2.- Otro motivo por el cual permanece en la institución, es cuando no teniendo a nadie que se haga cargo de él, sin nadie que lo reclame como propio, no ha habido ninguna oportunidad para que alguna familia lo adoptara.

En ambos casos el niño es canalizado de la casa cuna, que se ocupa de tener a su cuidado a los menores hasta que cumplan los 5 años, a los internados para varones o internados para niñas, en donde pueden seguir viviendo hasta su mayoría de edad (18 años).

En las instituciones de internados para niños o niñas mayores de 5 años, no sólo admiten niños canalizados de casa cuna. Existen otros casos que también son admitidos siendo los siguientes:

a) Niños que después de los 5 años quedan huérfanos de padres y que no tienen otros familiares.

b) Cuando el niño queda abandonado porque los padres o alguno de ellos se encuentra incapacitado para cuidar al pequeño, por salud deteriorada o por haber sido hospitalizado y no tener otra persona que se encargue de él.

c) Suele darse el caso de que el niño sea llevado a una institución porque los padres no tienen los ingresos económicos necesarios para mantenerlos. En el caso de las madres solteras (abandonadas física o económicamente) es común que el niño sea vivido como una carga, no sólo física y económica sino moral.

d) Cuando el niño es canalizado por la Procuraduría u oficinas Jurídicas por presentar el síndrome del niño maltratado, que en muchos de los casos son los mismos padres quienes los golpean y maltratan. También pueden ser canalizados por la Procuraduría cuando los padres o uno de ellos se encuentra recluido en alguna Institución penal cumpliendo una condena.

e) Es común también el caso de niños que la mayor parte de su vida la hayan vivido con los abuelos y que deban ser institucionalizados

porque esa persona mayor ya no pueda seguir brindándole la atención necesaria debido a alguna enfermedad o por muerte.

La institución está generalmente obligada a cumplir con serias funciones que son primordiales para el desarrollo normal y completo del niño, pues no sólo se trata de cubrir las necesidades básicas de alimentación y habitación. Winnicott (1967) hace alusión al tema señalando que existen instituciones que tienen por objetivo:

- a) proporcionar techo y comida,
- b) una situación de orden,
- c) que el menor número posible de niños entren en conflicto con la sociedad hasta el momento de "devolverlos al mundo" a los 16 o 18 años de edad.

Pero si cuestionamos estos objetivos, nos damos cuenta de que sólo se está tratando al niño como un ser que no tiene una vida personal psicológica-emocional; sólo se considera su supervivencia en términos biológicos siendo su participación social totalmente pasiva con un resultado dañino para cualquier ser humano.

Actualmente se han creado otros objetivos que pueden estar un poco más cerca de lograr una mejor integración psicológica, emocional, biológica y social en el niño, pero aún así falta todavía mucho por lograr, considerando que la institución es un medio artificial. Los nuevos objetivos institucionales son los siguientes:

- 1.- Satisfacer las necesidades básicas de alimentación, habitación y protección de la salud.
- 2.- Cultivar la personalidad del interno
- 3.- Preparar al niño para su misión trascendente.
- 4.- Suplir en lo posible la carencia del hogar.

La efectividad de la institución depende de las medidas que se estructuran para una adecuada organización institucional y las de tratamiento terapéutico para el niño.

Altieri (1978) en relación a esto añade que los estudios de Spitz (1958) y Bowlby (1976) acerca de los efectos negativos atribuidos a la institucionalización no son producto de la "institucionalidad per se", sino más bien de las consecuencias de determinados tipos de organización institucional.

Efectos de la Institucionalización en el niño.

En un país como el nuestro, en vía de desarrollo que se enfrenta a una problemática compleja, surge la necesidad de crear sistemas de apoyo para una población que vive también una vivencia compleja. Uno de esos sistemas son las instituciones como aquellas que se encargan de proteger a la infancia, pues existe un alto porcentaje de niños que carecen de un núcleo familiar, así como un creciente número de "niños de la calle", dando como resultado que éste serio problema sea

causa de muchos otros problemas que van entremezclándose en un círculo vicioso.

La problemática económica del país de por sí compleja, donde sólo una minoría goza de los privilegios que un nivel socioeconómico alto genera, mientras que obreros campesinos y otros trabajadores no tienen ni la menor posibilidad de superar su condición económica y social de alimentación, educación, acceso a una mejor atención médica y psicológica, etc. ya que estos servicios están vedados para gran parte de la población. Además del problema económico que está vinculado a todos los demás problemas, existe un alto índice de crecimiento poblacional con su principal antecedente: la falta de información sobre planificación familiar y educación sexual, que aún es considerada como tabú o algo que no debe ser descubierto, facilitando con esto el hecho de que muchos niños sean abandonados pues sus progenitores, que en muchas ocasiones son menores de edad (padres adolescentes) ya no pueden o no quieren seguir manteniendo a "todos los hijos que Dios les mandó".

Como podemos darnos cuenta, la dificultad o deficiencia institucional que enfrenta nuestro país obedece a múltiples causas que conllevan a la necesaria creación de sistemas de apoyo como las instituciones para niños sin familia, o los internados para hijos de padres que trabajan sin poder brindarles el tiempo necesario a sus niños, siendo en ambos casos el producto de toda una estructura social que tiene deficiencias.

La institución en sí misma tendrá sus deficiencias en cuanto a varios factores y motivos:

1.- En un momento dado la familia como institución se ve afectada por el complejo sistema en que vivimos, por lo que también tendrá sus deficiencias, y es de cuestionarse cuando se dice que la institución de custodia pretende, en la manera de lo posible, proporcionar al niño la familia que no tuvo.

2.- La vida en la institución permanece por lo general sólo dentro de la institución, pues es sólo un lugar cerrado con muy poca o nula oportunidad de interacción con el medio externo.

3.- La masificación de los niños es notable. Se deja de ser singular para convertirse en un número, en un elemento más que forma parte de esa masa de niños. No hay individualidad ni iniciativa propia.

4.- Le será difícil adaptarse a un niño a una familia o a un grupo dentro de la sociedad posteriormente, pues en el internado la situación que se vive no corresponde a la de un grupo natural.

5.- Exagerada adaptación al ritmo del internado y a la vida dirigida, pues todas las responsabilidades e iniciativas estarán centradas en el grupo y el niño individual no se preocupará tanto en esa masa, y al salir al mundo externo no podrá adaptarse a la vida real, en donde deberá tomar él sólo la iniciativa y responsabilidad propias.

Burlingham, D., y Freud, A. (1977), realizaron una serie de investigaciones y estudios a partir de la segunda Guerra Mundial, con respecto a las instituciones, e internados para niños desamparados, pues surgieron muchas al quedar destruidos sus hogares y ante la ausencia del padre, donde en muchos casos la madre se vió obligada a trabajar todo el día en las industrias para poder mantener la economía del hogar. Ambas autoras encontraron que el niño al ser víctima de la guerra, experimentó una brusca separación del contacto afectivo de las relaciones familiares, presentando cambios tanto físicos como psicológicos desfavorables para el desarrollo.

Bowlby (1985), Spitz (1979), Ajurriaguerra (1982), Winnicott (1975), así como otros autores, convergen en varias de las consecuencias que puede tener la institucionalización en la personalidad y conducta del niño. He aquí algunas de las características más comunes:

1.- El niño tiende a sentirse desadaptado al medio en que vive, presentando épocas críticas en el transcurso de su estancia en la institución. Tendrá dificultad para aceptar las normas rígidas y de disciplina dirigida, negándose a aceptar las tareas impuestas.

2.- El niño no podrá hacer ligas afectivas estables, ya que el ir y venir del personal que tiene que atender a muchos niños a la vez lo impide; además de que los empleados van siendo sustituidos por otros.

3.- El niño puede empezar una búsqueda continua de un sustituto materno y al no satisfacer tal búsqueda, llegará a ser incapaz de

aceptar maneras de afecto superiormente organizadas y profundas, y cada vez que inicie una relación con objetos de amor estará temeroso de perderla de nuevo.

4.- En algunos casos el niño presenta desorientación en espacio, tiempo y persona. Por la permanencia en la institución pierden contacto con el medio externo, su rendimiento escolar es bajo, muestran atención dispersa, impulsividad y concentración difusa.

5.- Su individualidad y su manifestación por medio del juego, su iniciativa, su necesidad de hablar, pensar, caminar, etc., se encuentran limitadas; su vocabulario es inferior al que corresponde a su edad, y su lenguaje es un lenguaje infantil.

6.- El hurto es una de las conductas más frecuentes, pero al ser sorprendidos no muestran sentimientos de culpa, en cambio muestran agresividad.

7.- Tienen facilidad para mentir con un contenido fantástico combinado con la realidad.

8.- Presentan dificultad para demostrar o aceptar afecto, se retraen o son indiferentes, o cuando un adulto proporciona el afecto, el niño puede mostrarse muy posesivo.

Estas son algunas de las características del niño institucionalizado que no debemos ignorar, pues no sólo nos referimos a unos cuantos niños, sino que son miles los que viven a diario esta situación en nuestro país, y que aún al salir de la institución, seguirán siendo una carga para la sociedad o un problema serio por la incapacidad de adaptación que presentan hacia la realidad exterior que en mucho desconocen al dejar el internado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- 1.- Altieri, M. (1978). El niño abandonado. Estudio psicodinámico. Alternativas frente al abandono. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. 27.
- 2.- Bowlby, J. (1979). La separación afectiva. España: Paidós. 19.
- 3.- Porot, M. (1980). La familia y el niño. Barcelona: Planeta. 42.
- 4.- Sandoval, M. D. (1984)
- 5.- Spitz, R. (1979). El primer año de vida del niño. México: Fondo de Cultura Económica. 197.

CAPITULO III

METODOLOGIA

C A P I T U L O I I I

El presente capítulo se refiere a metodología, presentando los objetivos de la investigación, así como las hipótesis planteadas, el tipo de muestra, el análisis estadístico de los resultados obtenidos en el pretest y el postest de los grupos control y experimental, así como la interpretación y discusión de los resultados, y las conclusiones a las que se llegó. Asimismo, se presentan los instrumentos utilizados (Escala de Autoconcepto de McDaniel) y la descripción del programa "Especialmente para Tí".

1.- OBJETIVOS:

1.1.- OBJETIVO GENERAL:

Comprobar que el autoconcepto se ve favorecido por la aplicación del programa "Especialmente para Tí" diseñado para este fin, a niñas internas en una Institución Oficial.

1.2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS:

A) Establecer diferencias en el autoconcepto de dos grupos de niñas internas (grupo experimental y grupo control), antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

B) Identificar diferencias en el autoconcepto de ambos grupos de niñas, después de la aplicación del programa.

2.- PROBLEMA:

¿Existen diferencias en el autoconcepto de un grupo de niñas internas por la aplicación del programa "Especialmente para Tí"?

3.- HIPOTESIS:

1 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de autoconcepto entre el grupo control y el grupo experimental antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

2 Ho.- No existen diferencias significativas en el nivel de autoconcepto entre el grupo control y el grupo experimental después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

3 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas en la categoría de características físicas y de apariencia entre el grupo control y el experimental antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

4 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas en la categoría de Hogar y Familia entre el grupo control y el experimental antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

5 Ho.- No existen diferencias significativas en la categoría de Habilidades en la escuela, entre el grupo control y el experimental antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

6 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la categoría de Actitud hacia los compañeros, antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

7 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas en la categoría de Yo mismo entre el grupo experimental y el grupo control antes de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

8 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la categoría de Características Físicas y de apariencia, después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

9 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la categoría de Hogar y Familia, después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

10 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la categoría de Habilidades en la escuela, después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

11 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la categoría de Actitud hacia los compañeros, después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

12 Ho.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la categoría de Yo mismo, después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí".

4.- DEFINICION DE VARIABLES:

A.- VARIABLE INDEPENDIENTE.- Programa "Especialmente para Tí".

B.- VARIABLE DEPENDIENTE.- Autoconcepto.

DEFINICION CONCEPTUAL:

A) Variable Independiente.-

Programa "Especialmente para Tí": se trata de un programa diseñado con el fin de incrementar el autoconcepto de niñas internas.

B) Variable Dependiente.-

Con el fin de definir Autoconcepto, se tomó la definición de Torshen (1959) quien expone que el autoconcepto de una persona se desarrolla como resultado de los éxitos y las fallas que experimenta en sus interacciones con el medio ambiente. La forma en que la gente que es importante para él, evalúa su rendimiento, tiene un efecto vital sobre la percepción de su propia competencia, y la manera en que dirige sus energías está determinada por su autoconcepto, y las evaluaciones que recibe determinan su autoconcepto.

De acuerdo a la escala de autoconcepto de McDaniel (1973) se estudiaron las siguientes categorías:

- 1.- Características Físicas y de Apariencia.- Mide la percepción y aceptación que se tiene con respecto a la fortaleza y los rasgos físicos.
- 2.- Hogar y Familia.- Evalúa el "quién soy" y "cómo soy" con mi familia, así como el "cómo pienso que me perciben en mi familia".
- 3.- Habilidad en la Escuela.- Es la autoevaluación acerca de las capacidades intelectuales y potencialidades en el aprendizaje escolar, así como la actitud hacia la misma.
- 4.- Actitud hacia los Compañeros.- Se refiere a la actitud y conducta social con respecto a su grupo de pares.
- 5.- Yo mismo.- Se refiere a las características de personalidad, carácter, recursos internos y tendencias emocionales.

DEFINICION OPERACIONAL:

A) Variable Independiente.-

Aplicación del programa "Especialmente para Tí", que consta de 5 sesiones de 75 min. cada una, en cada una de las cuales se lee un cuento del manual, acompañado de actividades específicas, que cubren las diferentes categorías y que fueron diseñadas con el fin de incrementar el autoconcepto.

B) Variable Dependiente.-

Puntaje obtenido en la escala de autoconcepto de McDaniel (1973). La máxima puntuación de ésta Escala es de 40 puntos, de tal manera que entre mayor sea la puntuación, mayor será el autoconcepto.

La escala consta de 5 categorías que son: Características Físicas y de Apariencia, con 6 reactivos y la puntuación máxima esperada es de 6 puntos; Hogar y Familia con 6 reactivos y una puntuación esperada de 6 puntos; Habilidades en la Escuela, con 3 reactivos y una puntuación máxima esperada de 3 puntos; Actitud Hacia los Compañeros, con 9 reactivos y con un puntaje esperado de 9; Yo Mismo con 11 reactivos y con una puntuación máxima esperada de 11.

5.- MUESTRA:

En la realización de la presente investigación, se tomó como muestra la población de niñas entre 6 y 9 años, que se encuentran en el Internado No 1 perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Estas niñas, viven en el internado durante 5 días de la semana, en donde reciben educación a nivel primaria, alimentación, servicio de dormitorio, y regresan con sus familias los viernes en la tarde, para volver al internado el lunes por la mañana.

Se formaron dos grupos de la población, uno de los cuales integró el grupo control y el otro el experimental. Fueron descartados los 5 varones, y las 9 niñas que asisten como medio internos, así como el grupo integrado (perteneciente a Educación Especial) que se encuentra dentro del mismo plantel.

6.- TIPO DE MUESTREO:

El tipo de muestreo que se realizó, fué muestreo aleatorio simple. Para esto se contó con un listado del total de la población de niñas entre 6 y 9 años, el cual permitió asignar al azar a las niñas que integrarían cada uno de los grupos.

Los sujetos fueron asignados aleatoriamente a cada uno de los grupos, de acuerdo a la lista de alumnas, tomando los números pares para el grupo experimental, y losones para formar el grupo control.

7.- TIPO DE INVESTIGACION:

Se trata de una investigación experimental de campo, en la que la aplicación del programa "Especialmente para Tí" (variable independiente), se llevó a cabo en el tipo de población para el cual fué diseñado, y en las condiciones reales del internado. En esta forma se dió un control eficiente de la variable independiente. Sin embargo como ocurre en este tipo de investigación, la presencia de variables extrañas es difícil de controlar, pero dado que la asignación de los sujetos a grupos se realizó al azar, se presume que dichas variables se distribuyan de manera homogénea en ambos grupos. Entre las variables extrañas más importantes estarían : el tiempo de permanencia en la Institución, características de la familia de origen, etc.

8.- NIVEL DE INVESTIGACION:

La presente investigación es de nivel confirmatorio en virtud de que algunas investigaciones previas han arrojado resultados semejantes en cuanto a que el autoconcepto se puede ver favorecido mediante intervenciones experimentales. Asimismo, se cuenta con el punto de vista teórico planteado por Rogers (1959), en donde se concibe al ser humano como un ser en constante cambio por la influencia del ambiente y en modo especial por el medio social, con una tendencia innata a la autorrealización. En este sentido se puede afirmar que al programa

"Especialmente para Tí" se le puede considerar por un lado como una "intervención experimental" y por otro como una influencia social.

9.- DISEÑO DE INVESTIGACION:

R	O1	X	O2
R	O3		O4

donde R = asignación al azar de los sujetos a los grupos,

O1 y O3 = primera evaluación del autoconcepto

X = aplicación del programa "Especialmente para Tí"

O2 y O4 = segunda evaluación del autoccepto.

Se trata de un diseño experimental de grupo control pretest - posttest, en donde se tomaron en cuenta dos grupos. El primero compuesto por 63 niñas internas a quienes se les practicaron dos aplicaciones del instrumento de McDaniel. La primera (pretest), se realizó antes de la aplicación del programa, y la segunda (postest), después de la aplicación del programa.

El segundo grupo estuvo compuesto por 61 niñas internas, a quienes se les aplicó el pretest y el postest al mismo tiempo que al grupo experimental. En este grupo no se dió la manipulación de la variable independiente (programa "Especialmente para Tí").

10.- INSTRUMENTOS:

1.- ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS PEQUEÑOS DE MCDANIEL.

El instrumento creado por McDaniel (McDaniel et Al. 1973) es una derivación de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris (1964). Este último surgió como un esfuerzo sistemático por desarrollar y estandarizar un instrumento de autoconcepto que pudiera utilizarse con niños de un rango amplio de edad y así poder determinar algunas correlaciones del autoconcepto infantil con otras variables. El instrumento Piers-Harris fué desarrollado de acuerdo a la teoría del sí mismo de Rogers, en la cual se postula que el ajuste es en parte función del autoconcepto y de la autoaceptación.

La relación padre-hijo y otras experiencias tempranas han asumido importancia en el desarrollo del autoconcepto. Las investigaciones en este campo y la medición del autoconcepto excepto en contadas ocasiones (Coopersmith, 1959), se han restringido a poblaciones universitarias y de sujetos de mayor edad. Pero un instrumento para niños, debería provenir del consenso de los niños acerca de sí mismos. Este instrumento se diseñó en base a un banco original de reactivos consistente en una colección de propuestas infantiles acerca de lo que les gusta o disgusta de sí mismos. Las propuestas fueron clasificadas en diferentes categorías: características físicas y apariencia, hogar y familia, habilidades escolares, actitudes hacia los compañeros, y yo mismo.

Los reactivos fueron escritos como una simple declaración, por ejemplo: "Yo soy una persona feliz". Alrededor de la mitad de los reactivos eran de contenido negativo, por ejemplo: "Yo soy malo en mi casa". Esto se hizo con el sentido de reducir los efectos de condescendencia, pero los términos negativos como "Yo no.." fueron eliminados tanto como fué posible, con el fin de reducir la confusión de una doble negativa.

La adaptación elaborada por McDaniel, está en función de ajustar la escala de autoconcepto de Piers-Harris a niños más pequeños (de primer a tercer grado). Con este fin, redujo el número de reactivos de 95 a 40 y elaboró una hoja especial de respuestas que facilitaría al niño contestar aunque no supiera leer, identificando por medio de un pequeño dibujo en donde pondría su respuesta simplemente tachando SI o NO según sea la pregunta.

Los coeficientes de confiabilidad se encuentran en un rango de .72 a .92. El análisis de factores de la escala y correlaciones de las puntuaciones del niño y calificaciones otorgadas por sus maestros han sido reportadas por McDaniel y Leddick (1978).

La escala de autoconcepto para niños pequeños de McDaniel (1978) fué traducida (anexo 1), revisada y posteriormente ajustada y piloteada en varias escuelas primarias de diferentes niveles socioeconómicos por Bustamante (McDaniel, E. D., y Bustamante J. I., 1979).

El cuestionario consiste en cuarenta reactivos a los que el niño contesta sí o no a cada uno de ellos. La aplicación del instrumento

puede ser individual o grupal. En el caso de esta investigación se realizó de manera grupal.

El instrumento contempla 5 categorías, cada una de las cuales consta de los siguientes reactivos:

CARACTERISTICAS FISICAS Y DE APARIENCIA:

- 6.- ¿eres fuerte?
- 14.- ¿tienes bonitos ojos?
- 20.-¿tienes bonito pelo?
- 21.- ¿tu cara es bonita?
- 24.- ¿eres guapo (guapa)?
- 35.- ¿te gustaría ser diferente?

HOGAR Y FAMILIA:

- 5.- ¿les causas problemas a tus papás?
- 8.- ¿eres importante en tu familia?
- 12.- ¿te portas bien en tu casa?
- 15.- ¿eres malo con tus hermanos?
- 32.- ¿tus papás piensan que deberías hacer mejor las cosas?
- 34.- ¿tus papás están desilusionados de tí?

HABILIDADES EN LA ESCUELA:

- 10.- ¿eres bueno en tu trabajo escolar?
- 26.- ¿lees muy bien?
- 36.- ¿eres listo?

ACTITUD HACIA LOS COMPAÑEROS:

- 2.- ¿te asusta conocer nuevas personas?
- 13.- ¿eres importante para tu grupo?
- 16.- ¿a tus amigos les gusta lo que se te ocurre?
- 22.- ¿eres malo con los demás?
- 23.- ¿a tus compañeros les gusta lo que se te ocurre?
- 28.- ¿tus compañeros se burlan de tí?
- 29.- ¿se te hace difícil hacer amigos?
- 30.- ¿cuando juegan te escogen al último?
- 39.- ¿odias la escuela?

YO MISMO:

- 1.- ¿casi siempre estás triste?
- 3.- ¿te dá miedo cuando te hacen pruebas?
- 4.- ¿te culpan cuando pasa algo malo?
- 7.- ¿inventas cosas buenas que hacer?
- 9.- ¿dejas de hacer algo si es difícil?
- 11.- ¿haces muchas cosas malas?

- 17.- ¿casi siempre te metes en problemas?
- 18.- ¿casi siempre estás enojado?
- 19.- ¿sientes que no te toman en cuenta?
- 25.- ¿te metes en muchos pleitos?
- 27.- ¿haces cosas que sabes no deberías hacer?

La máxima puntuación en esta escala es de 40 puntos, por lo que entre más se acerque el resultado obtenido por el sujeto a este valor, tanto mayor será su autoconcepto. En la presente investigación se dió de manera arbitraria una puntuación de 2 a las respuestas esperadas, y de 1 a las no esperadas. Esto se hizo con el fin de realizar el manejo estadístico.

2.- PROGRAMA "ESPECIALMENTE PARA TI".

El programa "Especialmente para Tí", consta de un manual y una serie de actividades relacionadas con el mismo.

Por manual se entiende un texto sobre un tema específico, que reúne las siguientes condiciones:

- ser claro
- ser preciso
- resultar accesible
- contener secciones correctamente marcadas
- ser manuable
- ser gráfico
- ser explicativo.

Bajo estas condiciones se tomaron en cuenta los reactivos de la Escala de Autoconcepto para niños pequeños de McDaniel (1973), revisando las diferentes categorías como son: características físicas y de apariencia, hogar y familia, habilidades en la escuela, actitud ante los compañeros, y yo mismo. En base a estas categorías se elaboró el manual (anexo 2), tomando en cuenta las edades de las niñas a quienes va dirigido.

Para este fin se realizaron cuatro pequeñas historias relacionadas con el hecho de estar en un internado, la relación con compañeras, el aspecto físico y la aceptación de sí mismo.

Estas historias se presentaron con textos sumamente sencillos con dibujos y letras grandes para que resultaran atractivos para las niñas.

Su presentación es en blanco y negro ya que una de las actividades sería el colorear el manual, lo cual fué de gran agrado para las pequeñas ya que cada una le imprimió un sello particular a su manual.

En cuanto a las actividades comprendidas en el programa, se realizaron de la siguiente manera:

Primera sesión:

- a) Presentación del manual "Especialmente para Tí" .
- b) Dinámica de presentación de los miembros del grupo.
- c) Lectura de "Cómo llegaste aquí".
- d) Relato de experiencias sobre: cómo llegué aquí.

Durante la primera sesión se realizó una pequeña presentación de las autoras, explicando a las niñas que durante los siguientes 5 días se trabajaría con ellas en sesiones de 75 min., tiempo en el que se leería un cuento del manual y posteriormente se trabajaría en diferentes actividades. La presentación se dió en un ambiente cordial, de empatía y aceptación, haciendo énfasis en que no se trabajaría en actividades académicas. Se logró un buen rapport con las niñas que participarían en el grupo experimental.

Se continuó con la presentación de cada uno de los miembros del grupo y de las examinadoras, dando su nombre, edad y algo que cada una quisiera decir sobre sí misma.

Se repartió un manual a cada una de las participantes, mientras seguían la lectura que hacía en voz alta la examinadora.

Posteriormente se organizó un juego en el cual se entrevistaba a cada una de las niñas para que nos dijera cómo había sido su llegada al internado. Se favorecieron los comentarios espontáneos y se propició un ambiente de respeto hacia las compañeras que contaban su historia, haciendo hincapié de cómo muchas de ellas habían vivido situaciones muy semejantes.

Una vez que pasaron todos los miembros del grupo se recogieron los manuales y se dejó un pequeño espacio para escuchar cómo se habían sentido durante la primera sesión. Los comentarios en general fueron favorables y estaban gustosas de pertenecer al grupo experimental.

Segunda sesión:-----

- a) Lectura de "Juntas podemos pasarla mejor".
- b) Dramatización sobre: cómo llegué aquí, y mis experiencias con las compañeras.
- c) Conclusiones de autoayuda en momentos difíciles.

En la segunda sesión, las niñas ya estaban esperando a las examinadoras para comenzar la sesión. Se repartieron los manuales y se procedió a leer el segundo cuento llamado "Juntas podemos pasarla mejor". Una vez terminada la lectura se subdividió al grupo en dos, y se les dió la consigna de inventar y recrear una obra de teatro que nos hablara acerca de cómo habían llegado al internado, qué les habían dicho sus mamás al llevarlas, cómo habían reaccionado ellas, cómo las habían recibido y revisar qué hacen ellas cuando ven a una niña de nuevo ingreso que está pasando por una situación semejante a la que ellas vivieron.

La mitad del grupo presentaría la obra, mientras la otra mitad sería el público. En esta sesión, las obras de teatro fueron sumamente variadas y mostraron todo tipo de explicaciones y actitudes por parte de las madres, así como de sentimientos ante la nueva forma de vida y hacia las compañeras y el personal de la Institución. Cualquier expresión fué permitida, resultando obras diversas, en las que las niñas reflejaron una gran cantidad de sentimientos y emociones. Todo esto se retomó en una dinámica en la que las niñas relacionaban la obra con experiencias propias y escuchaban las de sus compañeras. Se hizo énfasis en cómo habían sido diferentes de acuerdo a las participantes de cada grupo, y cómo la reacción había sido diferente según la relación previa con su familia y especialmente con la madre, ya que la mayoría expresó una profunda tristeza, pero hubo casos en los que aseguraban preferir estar en el internado que "pelearse todo el día con la mamá".

Conforme transcurrió el tiempo se empezó a hablar de la posibilidad de permanecer en sus casas mientras la madre trabajaba, y hubo un consenso general de que era mejor estar en el internado a permanecer en casa ya que al parecer todas conocen a algún vecino, primo o familiar que permanece todo el día en la calle, ya sea vendiendo algo, lavando parabrisas, inhalando cemento o con alguna pandilla de delinquentes. Se habló también de accidentes como incendios en la casa mientras la mamá se encuentra trabajando. Todas las niñas reconocieron que aunque esto les produce diversos sentimientos, sus madres realmente se han preocupado por ellas al llevarlas a un internado.

Por último se habló acerca de lo que les hubiera gustado recibir por parte de otras personas en ese momento, y se analizó el cómo podrían ayudar a las compañeras de nuevo ingreso que se encuentran en una situación difícil. En prácticamente todas las dramatizaciones se habló de la importancia de las "señitos" en esos "momentos difíciles", ya que en todas las obras siempre hubo la intervención de una "señito" para consolar a las niñas de nuevo ingreso, o a las que tienen algún problema.

Tercera sesión:

- a) Lectura de "No siempre es así".
- b) Intercambio de experiencias a propósito del texto leído.

Al llegar al internado las niñas del grupo experimental estaban esperando a las autoras y varias de ellas estaban acompañadas de sus hermanas, ya que las querían presentar.

Se procedió a leer el manual y se revisaron los sentimientos y las fantasías que tienen al estar en un internado lejos de su familia, así como el enojo al volver a verlos y no poder expresar sus emociones, y, en gran medida se retomó el tema de la sesión anterior. Por otra parte se revisó el hecho de que las conductas de las personas pueden ser producto de diversos estados de ánimo, y se habló de cómo en ocasiones al estar enojadas por alguna situación, se agrade a las compañeras quienes son ajenas a dicha situación. Todo esto se realizó de manera graciosa, para llevarlas a entender la importancia de reconocer sus propios sentimientos y expresarlos de manera más clara.

Cuarta sesión:

- a) Lectura de "Me gusta cómo soy".
- b) Dinámica sobre lo que me gusta de mí, lo que les gusta a mis compañeras de mí, lo que no me gusta de mí, y lo que no les gusta a mis compañeras de mí.

Durante la cuarta sesión se leyó "Me gusta como soy" y se realizó una dinámica en la que cada niña decía qué le gustaba y qué no le gustaba de ella misma. Se comenzó por hablar acerca de aspectos físicos y de arreglo personal, para posteriormente pasar a revisar aspectos

internos. Se propició el que las niñas conocieran aspectos que son aceptados y valorados por otras compañeras y que en muchos de los casos tenían conductas y actitudes que no había descubierto o les restaba importancia, así como actitudes que molestaban a las demás y ver la manera de cambiar esas formas de relacionarse con sus compañeras.

Quinta sesión:

- a) Revisión de opiniones sobre el programa. Dinámica sobre qué me gustó y que no me gustó.
- b) Elaboración de dibujos: mi familia y yo .
- c) Entrega de manuales.

Durante la última sesión se realizó una dinámica en la que cada niña habló acerca del programa, exponiendo lo que le había gustado y lo que no le gustó, así como una revisión acerca de la importancia de haber recibido dicho programa. Se les cuestionó acerca de algún cambio en su manera de pensar acerca de su familia o del internado después de haber participado en el programa. Los comentarios fueron favorables narrando cómo les había ayudado a "conocer cosas que teníamos, pero que no sabíamos". Por otra parte se comenzó a dar en el grupo nuevas amistades con niñas que según relataban: "nos caíamos mal pero ahora ya no, y ya somos amigas". En general se observó que en el tiempo de asistir al programa se favorecieron las conductas de autoayuda entre los miembros del grupo experimental.

Posteriormente se les pidió que realizaran un dibujo de la familia, lo cual resultó ser la actividad a la que prestaron mayor resistencia, sin embargo, realizaron los dibujos pidiendo que no se les enseñaran a otras niñas. Al revisarlos un alto porcentaje de los mismos presentaba a la protagonista del manual como la figura que las representaba dentro de la familia (anexo III).

Por último se procedió a entregar un manual a cada participante, y por solicitud de ellas mismas se les dió tiempo para que lo iluminaran. Se realizó una pequeña dinámica de despedida y se dió por terminado el programa.

12.- PROCEDIMIENTO:

Para llevar a cabo la presente investigación, se eligió la muestra en el internado No 1, institución perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, en la cual viven niñas en edad escolar durante 5 días de la semana. En esta institución las niñas reciben la instrucción básica (nivel primaria), comen, duermen y salen los días viernes por la tarde para pasar el fin de semana con su familia.

Para elegir la muestra se tomó en cuenta la edad de las niñas, siendo éstas entre los 6 y 9 años las que participarían en la investigación. Para este fin fué necesaria la presentación ante las autoridades del internado y exponer el objetivo de la investigación para que permitieran se llevara a cabo este estudio. Una vez que se dió la autorización, se establecieron los días así como el horario en que se trabajaría y la forma en que se llevaría a cabo el programa.

El primer paso consistió en la selección de la muestra; como segundo paso se asignaron los sujetos a los grupos experimental y control de acuerdo a su número de lista; el tercer paso, consistió en aplicar la escala de autoconcepto de McDaniel subdividiendo los grupos en subgrupos de 15 sujetos para mayor control. Se les dió la instrucción de contestar sí o no a cada una de las preguntas realizadas por el examinador, respondiendo de manera veraz y con la consigna de que dicho cuestionario no influiría en sus calificaciones escolares.

Una semana después se dió la intervención con el programa "Especialmente para tí", el cual se llevó a cabo en cinco sesiones de 75 minutos cada una, trabajando con subgrupos de 15 niñas para un mayor control.

Una vez terminado el programa, se realizó la aplicación del postest (Escala de Autoconcepto de McDaniel) tanto en el grupo control como en el experimental.

Finalmente se procedió a realizar el tratamiento estadístico de los datos, para el cual se utilizó el paquete estadístico de Ciencias Sociales (SPSSPC) de Nie, N. y Col. (1975) así como la elaboración del reporte de resultados y conclusiones.

13.- ANALISIS ESTADISTICO:

El análisis estadístico de los datos consistió en la aplicación de la prueba t de Student para dos muestras independientes, con el fin de comparar si los puntajes de autoconcepto entre los dos grupos difirieron de manera estadísticamente significativa antes y después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí". Asimismo, se aplicó la t de Student para dos muestras apareadas con el fin de establecer diferencias por grupo en el pretest y postest.

CAPITULO IV

R E S U L T A D O S

CAPITULO IV

RESULTADOS:

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación, comparando las puntuaciones del pretest y posttest, de cada grupo, así como las diferencias entre ambos, analizando por separado cada una de las categorías, y los puntajes totales.

CUADRO I							
FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA VARIABLE EDAD EN AMBOS GRUPOS							
Edad	Gpo. control		Gpo. experimental		Total		
	n	%	n	%	n	%	
6	11	18	10	16	21	17	
7	27	44	23	37	50	40	
8	16	26	21	33	37	30	
9	7	12	9	14	16	13	
Total	61		63		124		
	$x = 7.31$		$x = 7.46$		$x = 7.38$		
	D.S.= .904		D.S. = .930		D.S.= .917		

DESCRIPCION DEL CUADRO I:

En la realización de la investigación se tomaron 124 niñas, cuyas edades fluctuaron entre 6 y 9 años, de las cuales 61 formaron el grupo control, y 63 el grupo experimental.

En el cuadro I se describe el número de niñas de acuerdo a su edad, encontrando que el porcentaje más alto corresponde a las de 7 años, y el más bajo a niñas de 9. Asimismo, se observa la media de edad de cada uno de los grupos, siendo de 7.31 en el grupo control y de 7.46 en el experimental. La media del total de la muestra, fué de 7.38, con una desviación estándar de .917.

CUADRO II

RESULTADO DE LA \bar{x} , DESVIACION ESTANDAR PUNTUACIONES MINIMAS Y MAXIMAS EN EL PRETEST DE AMBOS GRUPOS.

Categorías	Gpo. Control	Gpo. Experimental	Total
Características físicas y de apariencia.	\bar{x} = 10.49 DS= .829 Min= 8.00 Max= 12.00	\bar{x} = 9.49 DS= 1.74 Min= 6.00 Max= 12.00	\bar{x} = 9.98 DS= 1.45 Min= 6.00 Max= 12.00
Hogar y Familia	\bar{x} = 9.52 DS= 1.28 Min= 7.00 Max= 12.00	\bar{x} = 10.12 DS= 1.11 Min= 7.00 Max= 12.00	\bar{x} = 9.83 DS= 1.23 Min= 7.00 Max= 12.00
Habilidades en la escuela	\bar{x} = 5.36 DS= 0.65 Min= 4.00 Max= 6.00	\bar{x} = 5.00 DS= 1.10 Min= 3.00 Max= 6.00	\bar{x} = 5.17 DS= .929 Min= 3.00 Max= 6.00
Actitud hacia los compañeros	\bar{x} = 14.82 DS= 1.58 Min= 10.00 Max= 17.00	\bar{x} = 15.73 DS= 1.88 Min= 9.00 Max= 18.00	\bar{x} = 15.28 DS= 1.79 Min= 9.00 Max= 18.00
Yo Mismo	\bar{x} = 26.21 DS= 3.16 Min= 21.00 Max= 32.00	\bar{x} = 27.42 DS= 3.03 Min= 16.00 Max= 32.00	\bar{x} = 26.83 DS= 3.14 Min= 16.00 Max= 32.00
Total	\bar{x} = 66.41 DS= 5.32 Min= 57.00 Max= 76.00	\bar{x} = 67.77 DS= 6.40 Min= 47.00 Max= 77.00	\bar{x} = 67.10 DS= 5.91 Min= 47.00 Max= 77.00

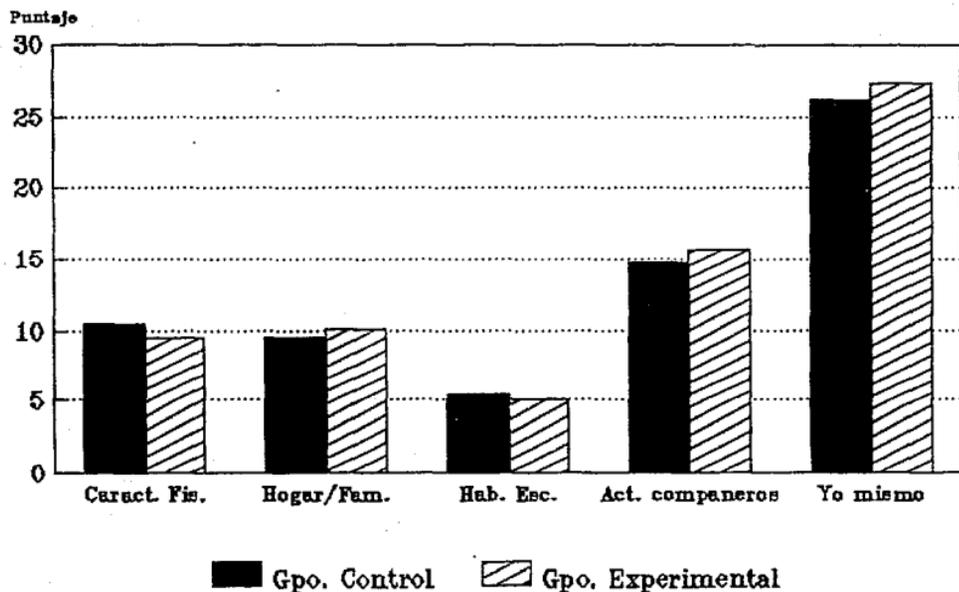
DESCRIPCION DEL CUADRO II:

En este cuadro se encuentra la descripción de los resultados de la media, desviación estándar, puntajes mínimo y máximo del pretest, tanto del grupo control como en el experimental en las diferentes categorías que maneja la escala de Autoconcepto de McDaniel. Se observan los totales de cada uno de los grupos así como el total de la muestra.

Haciendo una comparación de las medias encontradas en uno y otro grupo, se observa que en las categorías de características físicas y de apariencia, así como en habilidades escolares, el grupo control muestra medias más altas que el grupo experimental, mientras que en las categorías de hogar y familia, actitud hacia compañeros y yo mismo, el grupo experimental obtiene resultados más altos que el grupo control.

A continuación se presenta una gráfica comparando la x del pretest de ambos grupos.

COMPARACION DE \bar{x} PRETEST EN AMBOS GRUPOS



CUADRO III

RESULTADOS DE LA PRUEBA t A LOS PUNTAJES DEL PRETEST DE AMBOS GRUPOS

CARACTERISTICAS FISICAS Y DE APARIENCIA.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 10.49			
Gpo. Experimental	x= 9.49	4.10	122	.000*

HOGAR Y FAMILIA.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 9.52			
Gpo Experimental	x= 10.12	2.78	122	.006*

HABILIDADES EN LA ESCUELA.

		t	gl	Probabilidad
Gpo Control	x= 5.36			
Gpo. Experimental	x= 5.00	2.21	122	.029*

ACTITUD HACIA COMPAÑEROS.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 14.81			
Gpo. Experimental	x= 15.73	2.91	122	.004*

YO MISMO.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 26.21			
Gpo. Experimental	x= 27.42	2.18	122	.031*

TOTAL.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 66.40			
Gpo. Experimental	x= 67.77	1.29	122	.198

DESCRIPCION DEL CUADRO III.

En el Cuadro III, se reportan los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba t a los puntajes del pretest de los grupos control y experimental, los cuales reportan diferencias estadísticamente significativas en las diferentes categorías de la escala aplicada, siendo las categorías de características físicas y de apariencia, hogar y familia, y actitud hacia compañero las de mayor significancia, en tanto que al juntar todas las categorías, la diferencia estadística desaparece.

CUADRO IV

RESULTADO DE LA \bar{x} , DESVIACION ESTANDAR PUNTUACIONES MINIMAS Y MAXIMAS EN EL POSTEST DE AMBOS GRUPOS.

Categorías	Gpo. Control	Gpo. Experimental	Total
Características físicas y de apariencia	\bar{x} = 10.54 DS= .848 Min= 8.00 Max= 12.00	\bar{x} = 10.17 DS= 1.44 Min= 6.00 Max= 12.00	\bar{x} = 10.35 DS= 1.19 Min= 6.00 Max= 12.00
Hogar y Familia	\bar{x} = 9.54 DS= 1.298 Min= 7.00 Max= 12.00	\bar{x} = 10.31 DS= .964 Min= 7.00 Max= 12.00	\bar{x} = 9.93 DS= 1.20 Min= 7.00 Max= 12.00
Habilidades en la escuela	\bar{x} = 5.36 DS= .659 Min= 4.00 Max= 6.00	\bar{x} = 5.12 DS= 1.055 Min= 3.00 Max= 6.00	\bar{x} = 5.24 DS= .88 Min= 3.00 Max= 6.00
Actitud hacia compañeros	\bar{x} = 14.80 DS= 1.558 Min= 11.00 Max= 17.00	\bar{x} = 16.84 DS= 1.28 Min= 12.00 Max= 18.00	\bar{x} = 15.83 DS= 1.75 Min= 11.00 Max= 18.00
Yo Mismo	\bar{x} = 26.36 DS= 2.967 Min= 20.00 Max= 32.00	\bar{x} = 29.52 DS= 2.39 Min= 19.00 Max= 32.00	\bar{x} = 27.96 DS= 3.11 Min= 19.00 Max= 32.00
Total	\bar{x} = 66.60 DS= 5.15 Min= 57.00 Max= 76.00	\bar{x} = 71.98 DS= 5.26 Min= 54.00 Max= 79.00	\bar{x} = 69.33 DS= 5.85 Min= 54.00 Max= 79.00

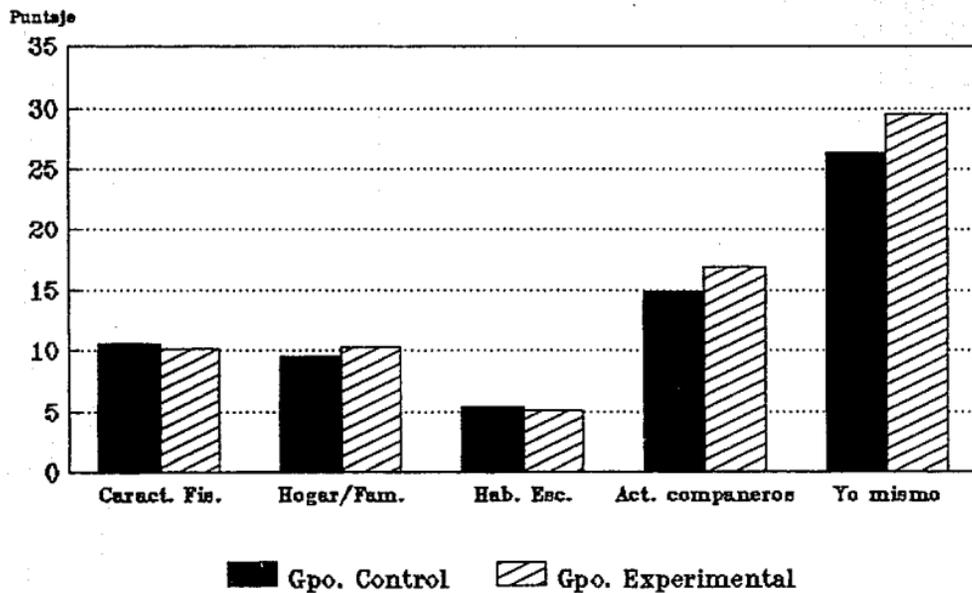
DESCRIPCION DEL CUADRO IV.

En este cuadro se encuentra la descripción de los resultados de la media, desviación estándar y puntajes mínimos y máximos del postest, tanto del grupo control como del experimental en las cinco categorías que maneja la escala de Autoconcepto de McDaniel. Se observan los totales de cada uno de los grupos, así como el total de ambos.

Haciendo una comparación de las medias encontradas en uno y otro grupo se observan puntajes más altos en el grupo experimental en las categorías de hogar y familia, actitud hacia los compañeros y yo mismo.

La siguiente gráfica presenta una comparación de \bar{x} en las puntuaciones del postest en cada categoría, en el grupo control y el experimental.

COMPARACION DE \bar{x} POSTEST EN AMBOS GRUPOS



CUADRO V

RESULTADOS DE LA PRUEBA t A LOS PUNTAJES DEL POSTEST EN AMBOS GRUPOS

CARACTERISTICAS FISICAS Y DE APARIENCIA.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 10.54			
Gpo Experimental	x= 10.17	1.73	122	.087

HOGAR Y FAMILIA.

		t	gl	Probabilidad
Gpo Control	x= 9.54			
Gpo Experimental	x= 10.31	3.77	122	.000*

HABILIDADES EN LA ESCUELA.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 5.36			
Gpo Experimental	x=5.12	1.48	122	.141

ACTITUD HACIA LOS COMPAÑEROS.

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 14.80			
Gpo Experimental	x=16.84	7.93	122	.000*

YO MISMO:

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 26.36			
Gpo. Experimental	x= 29.52	6.52	122	.000*

TOTAL:

		t	gl	Probabilidad
Gpo. Control	x= 66.60			
Gpo. Experimental	x= 71.98	5.75	122	.000*

CUADRO V.

En el cuadro V se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba t a los puntajes del postest de los grupos control y experimental, los cuales reportan resultados estadísticamente significativos en las áreas de hogar y familia, actitud hacia los compañeros, yo mismo, así como en el puntaje total en donde el grupo experimental obtiene los resultados más altos, siendo además estas áreas las que presentan diferencias altamente significativas.

CUADRO VI				
RESULTADOS DE LA PRUEBA t A LOS PUNTAJES DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO CONTROL				
CARACTERISTICAS FISICAS Y DE APARIENCIA.				
Pretest	x= 10.49			
Postest	x= 10.54			
		t= 1.35	gl= 60	Prob=.182
HOGAR Y FAMILIA.				
Pretest	x= 9.52			
Postest	x= 9.54			
		t= 1.00	gl= 60	Prob=.321
HABILIDADES EN LA ESCUELA.				
Pretest	x= 5.36			
Postest	x= 5.36			
		t= .00	gl= 60	Prob= 1.00
ACTITUD HACIA LOS COMPAÑEROS.				
Pretest	x= 14.81			
Postest	x= 14.80			
		t= .30	gl= 60	Prob= .766
YO MISMO.				
Pretest	x= 26.21			
Postest	x= 26.36			
		t= 1.27	gl= 60	Prob= .210
TOTAL.				
Pretest	x= 66.40			
Postest	x= 66.60			
		t= 1.54	gl= 60	Prob= .129

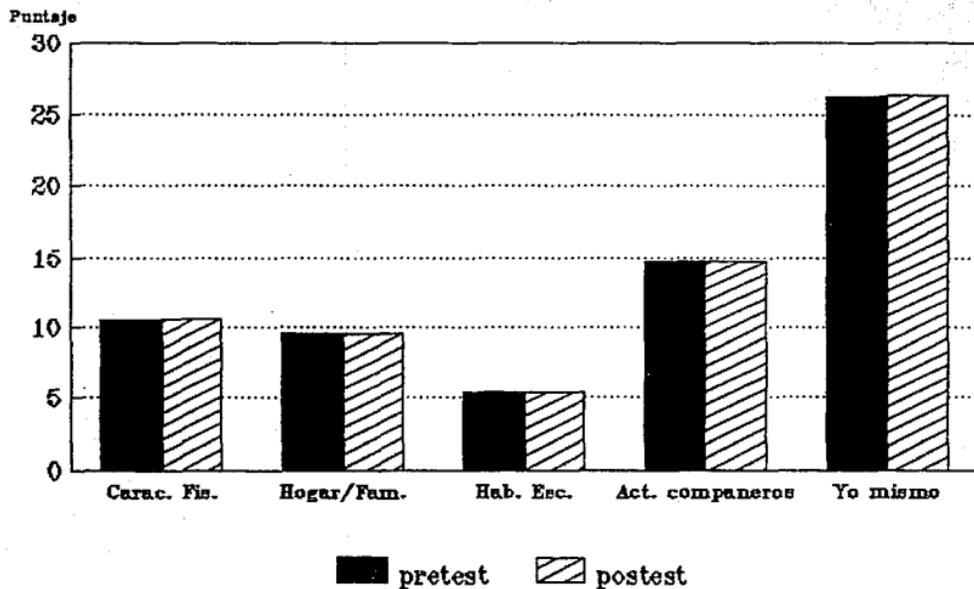
CUADRO VI.

En este cuadro se reportan los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba t a los puntajes del pretest y postest del grupo control, en donde no se obtuvieron cambio en las medias y por lo tanto no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las áreas de la escala de autoconcepto de McDaniel.

La siguiente gráfica muestra la \bar{x} del grupo control en cada una de las categorías en el pretest y el postest.

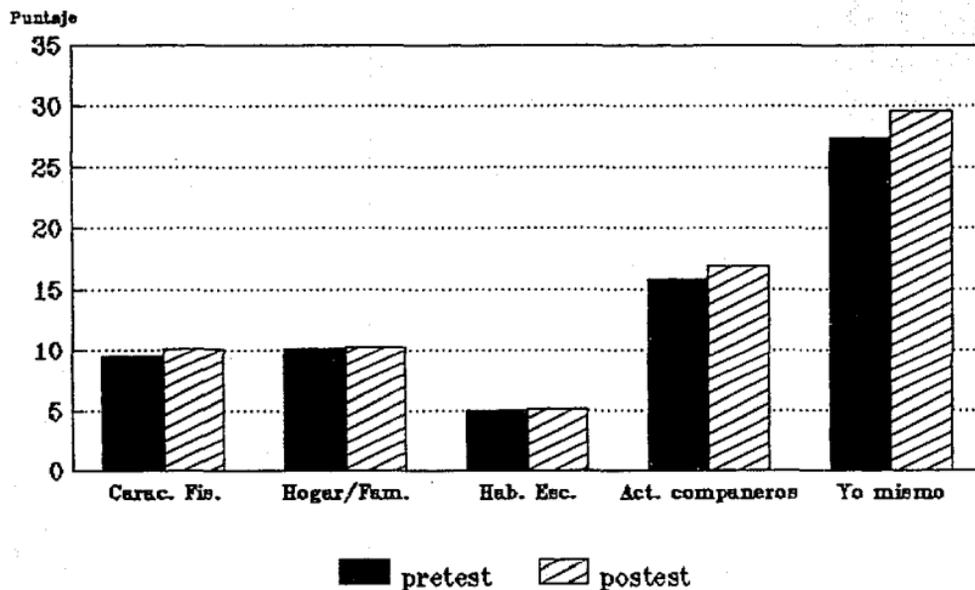
PRETEST/POSTEST

GRUPO CONTROL



PRETEST/POSTEST

GRUPO EXPERIMENTAL



CUADRO VII

RESULTADOS DE LA PRUEBA t A LOS PUNTAJES DEL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL

CARACTERISTICAS FISICAS Y DE APARIENCIA.

Pretest	x= 9.49			
Postest	x= 10.17			
		t= 4.51	gl=62	Prob= .000*

HOGAR Y FAMILIA

Pretest	x= 10.12			
Postest	x= 10.31			
		t= 2.83	gl=62	Prob= .006*

HABILIDADES ESCOLARES

Pretest	x= 5.00			
Postest	x= 5.12			
		t= 2.39	gl=62	Prob= .020*

ACTITUD HACIA COMPAÑEROS.

Pretest	x= 15.73			
Postest	x= 16.84			
		t= 7.66	gl=62	Prob= .000*

YO MISMO.

Pretest	x= 27.42			
Postest	x= 29.52			
		t= 10.18	gl=62	Prob= .000*

TOTAL.

Pretest	x= 67.77			
Postest	x= 71.98			
		t= 12.59	gl=62	Prob= .000*

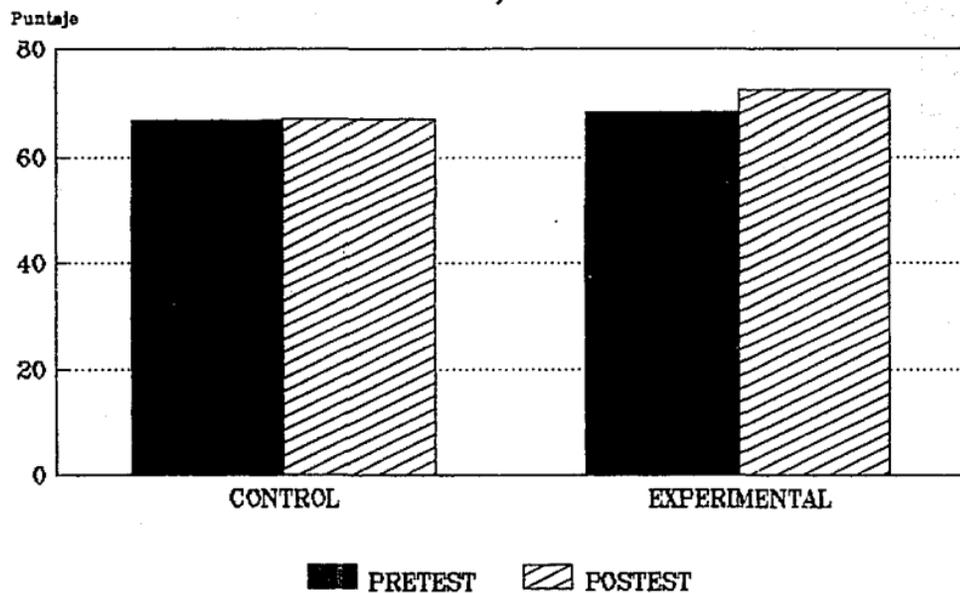
CUADRO VII.

En el cuadro VII se encuentra la descripción de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba t a los puntajes del pretest y postest del grupo experimental, en donde se obtuvieron cambios significativos en las puntuaciones de todas y cada una de las categorías de la escala aplicada.

La siguiente gráfica muestra una comparación de la \bar{x} obtenida por el grupo experimental en el pretest y postest en cada categoría.

La última gráfica muestra los totales obtenidos por cada grupo en el pretest y el postest, en la que se puede observar el incremento en la puntuación del postest del grupo control.

TOTALES PRETEST/POSTEST



CONTROL-EXPERIMENTAL

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

CAPITULO V

Con base a los resultados obtenidos se cumple con el objetivo planteado al inicio de ésta investigación, el cuál tenía como propósito establecer que el programa "Especialmente para Tí" favorecía la elevación del nivel de autoconcepto en niñas internas.

Debido a que ambos grupos fueron elegidos al azar de una misma institución, se esperaba encontrar puntuaciones similares en la aplicación de la prueba de autoconcepto antes de la intervención del programa, sin embargo, desde este momento el grupo experimental difirió del control con puntuaciones más altas en las categorías de hogar y familia, actitud hacia los compañeros y yo mismo, en tanto que tuvo puntuaciones más bajas en características físicas y de apariencia y habilidades en la escuela. Este hallazgo es difícil de interpretar ya que ambos grupos tuvieron la misma probabilidad de ingresar a cualquiera de los dos grupos establecidos. No se proporcionó información previa sobre la intervención del programa, sólo hasta que los grupos ya estaban formados y se les había aplicado el pretest. Sin embargo como explicación tentativa se puede decir que a pesar de haber sido al azar la selección, no se controló la historia personal ni académica previa de las niñas de ninguno de los dos grupos, lo cuál queda para futuras investigaciones.

En la primera categoría denominada características físicas y de apariencia, el grupo control obtuvo en el pretest una media mayor, que aunque ligera, resultó estadísticamente significativa. Después de aplicado el programa en el grupo experimental se obtuvieron puntajes mayores en el postest, que resultaron ser significativos. En cambio, el grupo control, aunque aumentó ligeramente sus puntajes, no lo hizo de manera significativa.

Al comparar las medias de ambos grupos en el postest, se encontró que desapareció la diferencia significativa que estaba presente en la aplicación del pretest. Esto se debe a que el grupo experimental incrementó su puntaje de manera significativa debido a la aplicación del programa, lo que no ocurrió con el grupo control.

En cuanto a la segunda categoría: hogar y familia se encontró que al contrario que en categoría anterior el grupo control obtuvo en el pretest puntajes ligeramente menores que el grupo experimental, los cuales resultaron ser también estadísticamente significativos. Debe notarse que después de la aplicación del programa, ambos grupos no se comportaron de igual manera ya que en tanto que el grupo control aumentó ligeramente su puntuación, tal diferencia no resultó ser significativa. En cambio, el grupo experimental, tuvo un incremento mayor en la aplicación del postest, el cuál resultó significativo. Esto implica que la aplicación del programa "Especialmente para Tí", tuvo un efecto positivo en esta categoría.

Cabe mencionar, que en el momento en el que se planeó la presente investigación, se había sospechado que los puntajes que se obtendrían para esta categoría serían menores a los que se obtuvieron desde la aplicación del pretest. El motivo de dicha suposición es que se pensó que al encontrarse las niñas internas en una institución, esto dañaría la percepción de su ambiente familiar. Al no confirmarse del todo esa sospecha, podría suponerse que la razón de que los puntajes no se encontraran tan bajos, es el que aunque las niñas permanecen internas y alejadas del ambiente familiar durante 5 días de la semana, ellas regresan a su hogar durante el fin de semana. Además, debe notarse, que la mayoría de las niñas procede de una familia que integrada o no, se preocupa por su cuidado y ante la dificultad de atenderlas en casa por cuestiones de trabajo, las envían al internado donde permanecerán "cuidadas y seguras" en lugar de dejarlas solas en casa o en la calle donde quedarían expuestas situaciones peligrosas.

Es importante también mencionar que algunas niñas expresaron la confianza de que su situación dentro del internado sería temporal, en tanto su familia lograra una situación económica mejor. Existen dentro del grupo muchas niñas para quienes el acudir a un internado es algo "normal" dentro de sus familias, ya que su madre, sus tías, hermanas y otros familiares importantes vivieron incluso en el mismo internado mientras cursaban sus estudios de primaria.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que las niñas son recibidas a partir de los 6 años, después de haber pasado en su hogar los primeros 5 años, mismos que son decisivos en el desarrollo de su

personalidad, por lo que la reacción ante la separación será diferente a la de los niños de menor edad, quienes se verán seriamente afectados ante la separación de la madre (Bowlby, 1981).

Además, dentro del internado, las niñas encuentran personas que podrían considerarse como sustitutos maternos entre el personal que labora dentro de la Institución. Especialmente significativas son las relaciones que entablan con las "señitos", como llaman al personal que se encuentra encargado del cuidado de las niñas en horarios no escolares como la hora de recreación, las comidas, la higiene personal, la hora de dormir, e incluso como sustitutas de las maestras en caso de que ellas no asistan. Puede notarse que cuando las niñas se refieren a ellas, lo hacen generalmente con cariño y mencionaban que a ellas les pueden contar "sus cosas", y que son ellas quienes les pueden dar consejos, y consolarlas cuando están tristes.

La tercera categoría contemplada en el instrumento de autoconcepto de McDaniel: habilidades en la escuela, mostró desde un inicio diferencias que resultaron significativas entre los grupos control y experimental. Puede notarse que en este aspecto el grupo control obtuvo puntajes ligeramente superiores a los obtenidos por el grupo experimental. Sin embargo, en la aplicación del postest el grupo control no modificó su puntuación. En cambio, el grupo experimental después de recibir el programa "Especialmente para Ti", obtuvo en el postest una puntuación más elevada, la cual resultó

tener significancia estadística al compararse con la puntuación en el pretest.

Es muy común que los maestros y padres den una exagerada importancia a las calificaciones escolares, por lo cual los niños reciben continuamente evaluaciones sobre su rendimiento escolar, y que pueden afectar su autoconcepto. Bloom (1976) expone que de las muy numerosas horas de asistencia a la escuela, son muy pocas aquellas en las que el estudiante no está sometido a juicio por sus compañeros, familia, maestros y otras personas. Asimismo, son muy pocas las horas dedicadas a actividades escolares en las que el estudiante deja de emitir juicios sobre sí mismo con base en los patrones o normas establecidas por las instituciones, maestros, compañeros y familiares.

Existe abundante literatura que evidencia una relación positiva entre la evaluación escolar de los alumnos y sus autoconceptos. En base a esto, se puede decir que las dinámicas del programa "Especialmente para Tí" fueron cuidadosamente elaboradas para evitar cualquier juicio valorativo, y sin embargo, con la finalidad de reafirmar la autoestima, la comprensión, la aceptación, y la empatía, de la que habla Rogers (1959) se favoreció el hecho de que las niñas tuvieran evaluaciones hacia sí mismas más positivas, lo que repercutió con un incremento en el puntaje en ésta categoría, a pesar de que no se trabajó de manera directa sobre la misma durante el programa "Especialmente para Tí". Sin embargo, tuvo efectos positivos sobre esta variable. Esto sin duda concuerda con el punto de vista de Bloom (1976) quien explica que el autoconcepto del niño se ve influenciado

por las experiencias de éxito y fracaso de una persona en su medio ambiente. Las evaluaciones que él recibe en la escuela le dicen si él es competente para desempeñarse correctamente en las áreas importantes de nuestra cultura. El hecho de que las alumnas sometidas a la variable independiente pudieran expresar sus sentimientos e ideas, y el haber sido estimuladas tanto por sus compañeras como por los experimentadores, parece haber tenido este efecto indirecto sobre la percepción de sí mismas con respecto a sus habilidades escolares. Podría entonces esperarse que si el programa incluyera algunas actividades escolares, se lograría un mayor efecto sobre esta categoría, y tendrían entonces un efecto igualmente positivo en cuanto a su rendimiento escolar.

Al comparar la puntuación de los postests en ambos grupos, se encontró que el puntaje del grupo control continuó siendo ligeramente mayor. Sin embargo esa diferencia se redujo de tal manera que dejó de ser significativa.

En relación a los resultados obtenidos para la categoría : actitud hacia los compañeros, el grupo control obtuvo una media ligeramente menor que la del grupo experimental. Dicha diferencia reportó ser estadísticamente significativa. Sin embargo, debe notarse que el comportamiento de los grupos resultó ser diferente en la aplicación del postest, ya que el grupo control prácticamente mantuvo su puntaje, en cambio, el grupo experimental obtuvo un incremento en su puntuación para esta categoría tras recibir el procedimiento

experimental. La diferencia entre los puntajes en el pretest y el postest resultó ser significativa.

Cuando se comparan los resultados obtenidos en el postest por ambos grupos, puede notarse que se encuentran también diferencias significativas.

Puede explicarse que el incremento que se logró en la variable "actitud hacia los compañeros" se debió a la oportunidad que las niñas tuvieron de expresar algunas cuestiones personales dentro del grupo, de esa manera, se hizo patente que la mayoría experimentaban sentimientos parecidos, aunque tendieran a demostrarlos de diferentes maneras, unas con depresión, otras con agresión, y algunas otras con aceptación. En la medida en que las niñas pudieron expresar sus fantasías y sentimientos hostiles hacia sus padres e institución, así como las culpas que esto les ocasionaba, el sometimiento, descuido y agresión hacia sus compañeras tendieron a disminuir. Asimismo hubo oportunidad de discutir el tipo de relación y conflictos que mantenían entre ellas, así como la desconfianza a críticas que acostumbraban a verbalizar en los pasillos. Los "chismes" comenzaron así a disminuir. Las coordinadoras promovieron también los intercambios y redes de solidaridad entre las niñas. En este apartado las actividades del programa favorecen múltiples formas de intercambios que favorecieron el trabajo compartido.

Por otra parte, desde una perspectiva interpersonal se eligieron actividades que favorecieran la creatividad, el aprendizaje y el

desarrollo de funciones intelectuales y yoicas (juicio de realidad, juicio social, sentido de realidad, etc.), lo que se tradujo en un incremento en el nivel de autoconcepto de las niñas.

Por otra parte, el que las niñas pudieran hablar y actuar su situación de "abandono" a través de la dramatización les permitió cierta elaboración lenta y paulatina del duelo, y les ayudó a poder contrarrestar las fantasías terroríficas asociadas al abandono total.

Al parecer, a través de la aplicación de este programa, las niñas pudieron tener un mayor acercamiento a sus compañeras y expresar su deseo de "hacer más amigas para pasarla mejor".

En la última categoría denominada Yo mismo, puede notarse que el grupo experimental obtuvo en el pretest puntajes superiores a los del grupo control, que resultaron ser significativos.

Posteriormente, al aplicarse el postest, después de que el grupo experimental recibió la variable independiente, los grupos se comportaron de diferente manera, ya que el grupo control mantuvo estable su puntaje, mientras que el grupo experimental elevó de manera importante su puntuación en este aspecto, de hecho, este factor es el que más se tomó en cuenta en la elaboración del programa, y por tanto fué el que obtuvo mayor influencia.

Al comparar las medias de ambos grupos obtenidas en el postest, puede notarse que las diferencias entre estas se incrementaron aún más

que en el pretest, y por ello la t resultó ser significativa al nivel de .000 disminuyendose entonces la probabilidad de error.

Se puede afirmar que estos resultados son congruentes con los de otras investigaciones antecedentes como la de Warner, C. y Kleman, D. (1968) en la que se obtuvieron resultados igualmente satisfactorios al incrementar el autoconcepto de niños institucionalizados, a través de una intervención basada en el drama creativo.

Cabe mencionar que en una de las últimas actividades del programa se les pidió a las niñas que dibujaran una familia, y fué digno de llamar la atención que en un porcentaje alto, el miembro de la familia que les representaba era casi idéntico a la niña protagónica del manual "Especialmente para Tí". Los resultados en este punto los podemos explicar con base a la teoría de William Fitts (1971), quien menciona tres principales partes del yo mismo: identidad del self, comportamiento del self y juicio del self.

A) Identidad del Self.- La identidad del Self es una parte básica del autoconcepto, y se refiere principalmente al "quien soy yo". Es la manera en que el individuo se describe a sí mismo y establece su identidad. Esta identidad es un proceso que surge de la asimilación mutua y exitosa de las identificaciones fragmentarias.

Actualmente se piensa que el sentimiento de identidad es el resultante de un proceso de interacción continua de 3 vínculos de integración que son el espacial, el temporal y el grupal. Para este apartado sólo hablaremos de este tercer vínculo que es el que se

refiere a la connotación social de la identidad, y que está dado por la relación entre los aspectos del Self y aspectos de los objetos, mediante los mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva.

B) El comportamiento del Self.- Está estrechamente ligado con la identidad del self. Las consecuencias del comportamiento en su continuación o extinción, se simboliza y se incorpora en la identidad del Self.

C) Juicio del Self.- Es la interacción entre la identificación del Self y su integración, y que componen el autoconcepto, el cual está involucrado con el juicio del Self cuya función es el de observar, comparar y evaluar. Esto fué claramente observable durante la aplicación de todo el programa, en donde las niñas tuvieron la oportunidad de observar, comparar y evaluar sus propios problemas y los de las demás.

En cuanto al puntaje total obtenido en el pretest, puede notarse que las medias de ambos grupos fueron muy parecidas entre sí, aunque ligeramente más altas en el grupo experimental. Sin embargo, esta diferencia no resultó ser estadísticamente significativa.

Es interesante hacer notar que aunque en todas las categorías que componen el instrumento mostraron diferencias significativas en uno u otro grupo, el total no demostró ese tipo de comportamiento, y esto puede explicarse ya que en las categorías de características físicas y de apariencia, y habilidades en la escuela, las diferencias

favorecían al grupo control, en cambio, las categorías de hogar y familia, actitud hacia los compañeros, y yo mismo, las pequeñas diferencias estuvieron a favor del grupo experimental. De esta forma dichas diferencias se distribuyeron de tal manera que el puntaje total no mostró diferencias significativas.

Después de la aplicación de la variable independiente, puede notarse que el grupo experimental mostró incrementos significativos en todas las categorías contempladas por el instrumento.

Por otra parte, al comparar los puntajes del grupo control en el pretest y postest se encontró que ninguna de las categorías presentó cambios estadísticamente significativos .

Al comparar los puntajes obtenidos por ambos grupos antes y después de la aplicación del programa "Especialmente para Tí", se encontró una diferencia significativa, alcanzando los puntajes más altos el grupo experimental, lo cual implica que la aplicación de la variable independiente, influyó de manera positiva en el autoconcepto de las niñas que recibieron el programa.

Estos resultados pueden comprenderse tomando como referencia el marco teórico de Carl Rogers (1959). Esta teoría concibe al ser humano como un ser en constante cambio por influencia del ambiente, y en modo

especial del medio social. Afirma Rogers (1959) que la tendencia a la autorrealización requiere de tres elementos que deben estar presentes en el medio ambiente, y estos son: la congruencia, empatía y aceptación.

Cuando estos elementos no están presentes en el medio ambiente que rodea a la persona, su tendencia al progreso y a la autorrealización se ve entorpecida. Por el contrario, la presencia de estos elementos funcionará como detonador del desarrollo, y de la tendencia a la autorrealización.

Puede hacerse notar que el ambiente que rodeó la aplicación del programa "Especialmente para Tí", así como el contenido de éste, estuvieron altamente provistos de dichos elementos.

Por un lado, la congruencia que se favoreció al animar a las niñas para comprender su situación personal y a conjuntar sus experiencias vitales para lograr la integración del yo.

La incongruencia es definida por Rogers (1959) como una discrepancia entre el yo percibido y la experiencia real. Este elemento fué manejado en el programa en diversos momentos, por ejemplo si la expresión de las niñas era: "mi mamá dice que me quiere, pero no me deja vivir con ella", y que al final pudieron entender : "mi mamá dice que me quiere pero como tiene que trabajar para tener lo que necesitamos, y no me puede atender, me envía a un lugar donde ella sabe que estaré bien". Incluso en varias ocasiones hicieron referencia a vecinos de su misma edad que venden chicles en la calle o lavan

parabrisas en las esquinas, y narraban algunos accidentes que les habían ocurrido a estos niños en la calle.

En cuanto a la empatía, este elemento es definido por Rogers (1959) como un estado en que uno pueda ponerse en el lugar del otro, entender sus emociones y significados, pero sin confundirse con él, sino simplemente comprender su situación.

Durante la aplicación del programa, éste fué el elemento fundamental que se observó por parte de las experimentadoras hacia las niñas, así como la empatía que se favoreció entre las mismas niñas quienes al contar sus experiencias personales encontraron identificación con sus compañeras y por tanto lograron una mayor comprensión hacia ellas y hacia sí mismas.

En lo que se refiere a la aceptación, ésta es definida por Rogers (1959) como la percepción de las experiencias de otros sin juicios relativos a su mayor o menor valor, aprecio y aceptación. El ambiente en que se realizó el programa favoreció la expresión de las niñas, quienes fueron escuchadas sin prejuicios, ni amenazas que les provocaran ansiedad. Por el contrario, las dinámicas que se realizaron les permitieron divertirse, al tiempo que relataban experiencias y vivencias sin ser criticadas o humilladas.

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que, al menos para la muestra de la presente investigación,

el grupo control no tuvo cambios significativos entre el pretest y el posttest.

En el grupo experimental, se presentaron cambios sustanciales en cada una de las categorías así como en la escala total, lo cual permite establecer que el programa "Especialmente para Tí" tuvo efectos positivos en el autoconcepto de estas niñas.

De acuerdo con los resultados de la investigación es posible rechazar la hipótesis (H_0) planteada al inicio de la misma, en la cual se niega que la aplicación del programa "Especialmente para Tí" pudiera influir en los puntajes obtenidos a través de la escala de autoconcepto de McDaniel, ya que en la presente investigación, el grupo experimental incrementó sus puntajes de manera estadísticamente significativa en todas y cada una de las categorías del posttest, lo cual demuestra la influencia del programa sobre el autoconcepto de este grupo, cumpliéndose así con el objetivo del mismo.

XVII.-LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Entre las limitaciones que se encuentran en esta investigación, está el hecho de haber sido llevada a cabo con una población exclusiva de niñas de 6 a 9 años de edad, con un nivel socioeconómico bajo, por lo que se limita la posibilidad de generalización de los resultados a otro tipo de población. Sin embargo, sería interesante realizar evaluaciones periódicas en relación al autoconcepto del grupo experimental, para observar la permanencia de los efectos de la variable independiente.

Se sugiere se realicen otras investigaciones con varones, así como con sujetos de mayor edad con el fin de abarcar la población de niños institucionalizados a nivel primaria en internados oficiales.

Por otra parte, sería interesante comparar estas investigaciones con los resultados que se presentaran con niños internos en instituciones dirigidas por religiosas, así como los de carácter particular, en donde se presupone un nivel socioeconómico más alto, así como con niños que viven en casa-cuna, quienes no han tenido la oportunidad de conocer a su familia, ni de convivir con ella.

Se sugiere realizar una investigación similar con niños de la calle, quienes a pesar de haber tenido familia, se han alejado de ella por algún motivo.

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

- Adler, A., (1935). The Fundamental Views of Individual Psychology International Journal of Individual Psychology. I (5).
- Altieri, M. (1978). El niño abandonado. Estudio psicodinámico. Alternativas frente al abandono. Tesis para obtener el título de maestro en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Ajurriaguerra, (1982). Manual de psicopatología del niño. Barcelona: Massón.
- Balint, M., (1982). La Falta Básica, Aspectos Terapeúticos de la Regresión. Barcelona: Paidós.
- Bátiz, G., (1985). Estudio comparativo del autoconcepto de un grupo de niños con problema de aprendizaje y otro sin problemas de aprendizaje. Tesis para obtener el título de Lic. en Psicología. Universidad Intercontinental. México D.F.
- Bertocci, P., (1945). The psychological self, the ego and personality. Psychology review. III (7)
- Bloom, B. S. (1976). Características Humanas y Aprendizaje Escolar. Bogotá: Voluntad.
- Bowlby, J., (1981). Cuidado maternal y amor. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bowlby, J., (1985). La separación afectiva. España: Paidós.
- Burlingham, D. y Freud, A., (1977). Niños sin familia. Barcelona: Paideia.
- Campbell, D.F., Stanley, J.C., (1970). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chen, I., (1941). The awareness of self and the structure of the ego Psychology Review. VI (22)
- Cooley, C.H., (1902). Human nature and the social order. New York: Charles Scribner's sons.
- Coopersmith, S.A., (1959). Method for determining types of self esteem. Journal of abnormal and social psychology. X (36).
- Escando, F., (1964). Anatomía de la familia. Buenos Aires: El Ateneo.
- Erikson, E., (1968). Identidad, juventud y crisis. Argentina: Paidós.
- Erikson, E., (1970). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- García, B.S., Pérez, P.G., (1986). El autoconcepto del niño. Algunos aspectos psicológicos. Tesis para recibir el título de Lic. en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- García, R., (1988). Características de personalidad y condición del niño abandonado institucionalizado. Un estudio comparativo. Tesis para recibir el título de Lic. en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Gondra, R., (1978). La psicoterapia de C. Rogers, sus orígenes, evolución y relación con la psicología científica. Bilbao: España.

- Gonzalez, N.J., (1984). Dinámicas de grupos: técnicas y tácticas. México: Concepto.
- Guadiana, M., Rangel, N., (1983). Elaboración y adaptación de un manual para padres e hijos en proceso de divorcio de clase media y media alta en la ciudad de México. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Psicología. Universidad Iberoamericana. México, D. F.
- Hall, G.S., Lindsey, G., (1975). Las grandes teorías de la personalidad. Argentina: Paidós.
- Hilgard, E.R., (1949). Human motives and the concept of the self. American Psychology. II (19)
- Kelly, J.M., (1970). Desarrollo del autoconcepto en niños con privación paterna: un estudio comparativo. Graduate research in education & related disciplines. VI (1).
- King, F.E., (1987). Familia y self: Análisis de los dibujos de niños institucionalizados por abuso o descuido. Texas: Society for the study of social problems. (SSSP). XI (26)
- Lindgren, H.C., (1972). Introducción a la psicología social. México: Trillas.
- Lowell, B.P., (1968). Manifestaciones de ansiedad y autoconcepto en niños con disturbios emocionales con tratamiento en residencias. Oklahoma: Medical Center. Journal of Clinical Psychology. 24(3).
- Mahler, M., (1977). El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e Individuación. Buenos Aires: Marymar.
- Mahler, M., (1972). Simbiosis humana: las viscosidades de la individuación. México: Mortiz.
- McDaniel, E.D., Ames, C.A., Anderson, J.G., Cicerelli, V., Feldhesen, J.F., Kane, R.B., Lohmann, J.J., Moe, A.J., and Wheatley, G.H., (1973). Longitudinal study of elementary school effects: design instruments, and specification for a field test. Purvave Educational Research.
- McDaniel, E.D., Bustamante, J.I., (1979). A comparison of Mexican and American children's self concept scores. Congreso de la sociedad Interamericana de Psicología. Lima.
- McDaniel, E.D., y Leedik, C. (1978). Elementary children's self concepts, factor structures and teacher ratings. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Toronto.
- Mead, G.H., (1934). Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
- Nie, N., et al. (1975) Estadistic Package for the Social Sciences. New York.: McGraw Hill.
- Peterson, D.R., (1978). Child behavior development problems and parental attitudes. Child Developm.
- Pereira, G., (1981). La apercepción familiar del niño abandonado. México: Trillas.
- Philipp, L.S., (1973). Effects of cooperation and competition on the cohesiveness of small face to face groups. Journal Educational Psychology. III(42).
- Porot, M., (1962). La familia y el niño. Barcelona: Planeta.
- Ríos Gonzalez, J.A., (1979). El arte de enseñar: técnica y organización del aula. Madrid: Morata.
- Romero, A.J., Bonilla, M.P., Rodríguez, M.M., Esqueda de A.P. (1987). Manual para la elaboración de tesis. México: Universidad Intercontinental. Facultad de Psicología.

- Rogers, C., (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the in the client centered framework. A study of science. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C., (1978). Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, M., (1984). El mexicano. Psicodinamia de sus relaciones familiares. México: Mortiz.
- Sarbin, T.R., (1952). A preface a psychological analysis of the self Psychology Review. VII(49).
- Secord, F.P., Backman, C.W., (1976). Psicología social. México: McGraw-Hill.
- Sherif, M., y Cantril, H., (1947). The psychology of the ego involvements. New York: Wiley.
- Snygg D., y Combs, A.W., (1949). Individual Behavior. New York: Harper.
- Spitz, R., (1979). El primer año de vida del niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Symonds, P.M., (1951). The ego and the self. New York: Apleton Century Crofts.
- Tena, A. (1993). Autoconcepto y Frustración en Adolescentes internas y no internas. Tesis para recibir el Títuli de Maestría en Psicología Clínica. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Thorshen, K., (1969). The relation of classroom evaluation to student's self concepts. Unpublished Doctoral Dissertation. Chicago: University of Chicago.
- Warner, C., Kleman, D., (1986). Desarrollo de un autoconcepto positivo en niños institucionalizados con severos desórdenes de conducta. Child Welfare.
- White, R.W., (1960). Competence and the psychosexual stage of development. Nebraska Symposium of Motivation. University of Nebraska press.
- Winnicott, D.W., (1975). El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Barcelona: Laia.

A N E X O S

A N E X O I

ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS PEQUEÑOS

DE McDANIEL

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO DE McDANIEL.

- 1.- ¿Casi siempre estás triste?
 - 2.- ¿Te asusta conocer nuevas personas?
 - 3.- ¿Te dá miedo cuando te hacen pruebas?
 - 4.- ¿Te culpan cuando pasa algo malo?
 - 5.- ¿Le causas problemas a tuas papás?
-

- 6.- ¿Eres fuerte?
 - 7.- ¿Inventas cosas buenas que hacer?
 - 8.- ¿Eres importante en tu familia?
 - 9.- ¿Dejas de hacer algo si es difícil?
 - 10.- ¿Eres bueno en tu trabajo escoñar?
-

- 11.- ¿Haces muchas cosas malas?
 - 12.- ¿Te portas bien en tu casa?
 - 13.- ¿Eres importante para tu grupo?
 - 14.- ¿Tienes bonitos ojos?
 - 15.- ¿Eres malo con tus hermanos?
-

- 16.- ¿A tus amigos les gusta lo que se te ocurre?
 - 17.- ¿Casi siempre te metes en problemas?
 - 18.- ¿Casi siempre estás enojado?
 - 19.- ¿Sientes que no te toman en cuenta?
 - 20.- ¿Tienes bonito pelo?
-

- 21.- ¿Tu cara es bonita?
 - 22.- ¿Eres malo con los demás?
 - 23.- ¿A tus compañeros les gusta lo que se te ocurre?
 - 24.- ¿Eres guapo(a)?
 - 25.- ¿Te metes en muchos pleitos?
-

- 26.- ¿Lees muy bien?
27.- ¿Haces cosas que sabes no deberías hacer?
28.- ¿Tus compañeros se burlan de tí?
29.- ¿Se te hace difícil hacer amigos?
30.- ¿Cuando juegan, te escogen al último?
-

- 31.- ¿Tienes suerte?
32.- ¿Tus papás piensan que deberías hacer mejor las cosas?
33.- ¿Eres feliz?
34.- ¿Tus papás están desilusionados contigo?
35.- ¿Te gustaría ser diferente?
-

- 36.- ¿Eres listo?
37.- ¿Haces las cosas como te gusta?
38.- ¿Todo te sale mal?
39.- ¿Odias la escuela?
40.- ¿Siempre estás quebrando cosas?
-

1		SI	NO	11		SI	NO
2		SI	NO	12		SI	NO
3		SI	NO	13		SI	NO
4		SI	NO	14		SI	NO
5		SI	NO	15		SI	NO
6		SI	NO	16		SI	NO
7		SI	NO	17		SI	NO
8		SI	NO	18		SI	NO
9		SI	NO	19		SI	NO
20		SI	NO	21		SI	NO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

21		SI	NO	31		SI	NO
22		SI	NO	32		SI	NO
23		SI	NO	33		SI	NO
24		SI	NO	34		SI	NO
25		SI	NO	35		SI	NO
26		SI	NO	36		SI	NO
27		SI	NO	37		SI	NO
28		SI	NO	38		SI	NO
29		SI	NO	39		SI	NO
30		SI	NO	40		SI	NO

TESIS CON
FALLAS DE ORIGEN

A N E X O I I

MANUAL "ESPECIALMENTE PARA TI"

YOLANDA ACEVEDO M.
PATRICIA OCAMPO DE LA G.

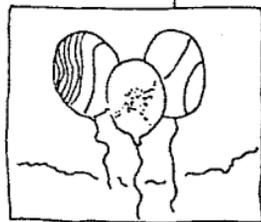
ESPECIALMENTE
PARA TI



Mi nombre es:

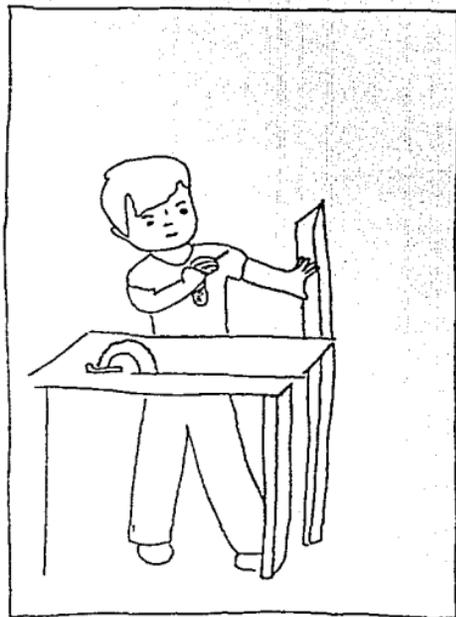
Este libro está
dedicado a niñas
que como tú
viven en un hogar
especial.

COMO
LLEGASTE
AQUI



Muchas niñas
como tú, viven en
un hogar especial.

En ocasiones los
papás no pueden
tener a sus hijos
en la casa
porque ellos
tienen que salir
a trabajar.



Otras veces
papá y mamá no
viven juntos y
necesitan un lugar
seguro para que
ahí vivan sus hijos
mientras ellos
trabajan



Seguramente a tus papás les pasa algo parecido y buscaron un lugar donde pudieras comer, dormir, aprender cosas y jugar con niñas de tu edad.

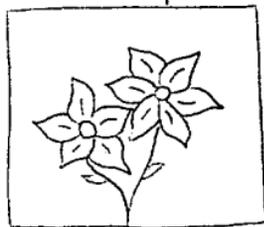
Por eso llegaste aquí!



Tú eres muy importante en este lugar y queremos que te sientas feliz.



JUNTAS
PODEMOS
PASARLA
MEJOR



En la escuela
podemos aprender
muchas cosas como
dibujar, leer, contar



Podemos
tener amigas
y divertirnos
juntas.



Sin embargo,
hay momentos
en que nos podemos
sentir tristes, con
ganas de llorar
porque extrañamos
nuestra casa y
nuestra familia.
¿te ha ocurrido
esto?



Otras veces
podemos sentirnos
enojadas,



¿Qué haces cuando
te sientes así?

Podemos buscar
alguna amiga para
platicar con ella,



inventar un juego,

Platicar con
la maestra
de lo que
sientes



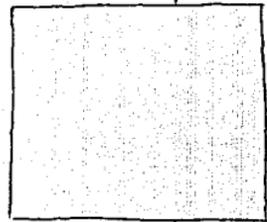
Cuando sabemos
qué es lo que
nos pasa, es más
fácil saber que
hacer para
sentirnos mejor.



Practícalo y
verás que pronto
te será más
fácil saber que
es lo que sientes.

Esto te ayudará
a estar más
tranquila, y a
sentirte bien
contigo misma.

NO SIEMPRE
ES ASI

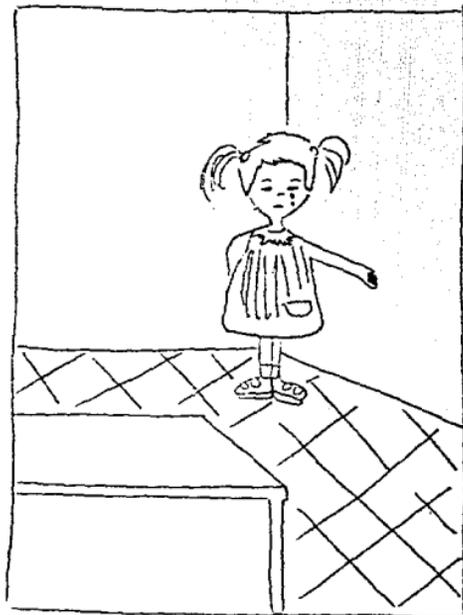


Ella es Lupita
y pasa mucho tiempo
lejos de sus papás.

Ella cree que
a ellos no les
importa.

Cree que ella
provoca los problemas
que existen en su
familia.

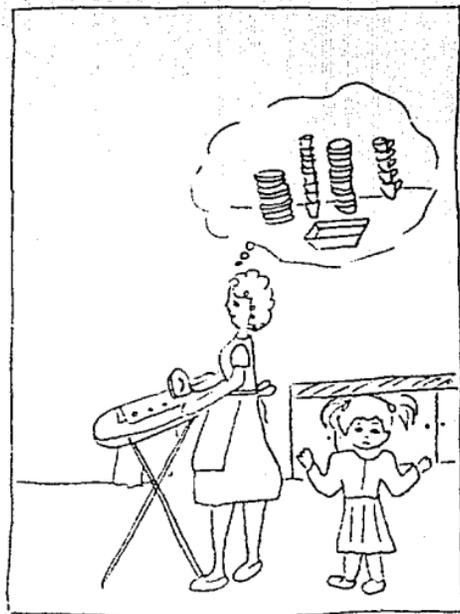
Te puedo asegurar
que ella no tiene
la culpa.



A veces la gente grande tienen problemas entre ellos o en su trabajo, igual que cuando uno se pelea con los hermanos o amigos aunque los queramos.



Los problemas que ellos tienen pueden ponerlos de mal humor y hacer que nos regañen; pero eso no quiere decir que no les importemos o que no nos quieran

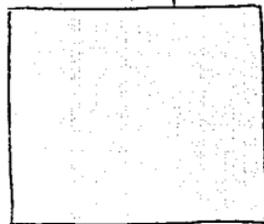


El portarnos bien o mal, o hacer travesuras no es la causa de todos los problemas de los papás.

Cuando entendemos esto, nos podemos sentir mejor y más tranquilas.



ME GUSTA
COMO
JOY

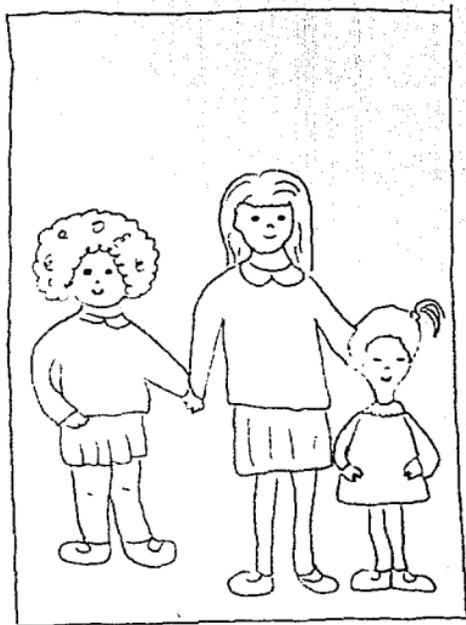


¿Te has fijado
como todas las
personas son
diferentes?

Unos son altos,
otros bajos,

unos flacos
otros gordos,

unos gueros y
otros morenos



A algunos niños no les gusta como son. Por ejemplo ella es Susonita, es como todas las niñas de tu edad, pero se sentía fea porque tenía el pelo demasiado chino.



Un día Lupita
la vió llorando
frente al espejo
porque no podía
olaciar su
cabello.

Lupita ayudó a
Susanita a peinarse
Le prestó su
moño, y le dijo:

"Lo que más me
gusta de tí..."

... es que eres
mi mejor amiga "



B Busca cuales son
las cosas de tus
amigas que a
ti más te gustan

P Piensa cuales son
las cosas que les
gustan a tus
amigas de ti.

T Te darás cuenta
que no importa
que seamos altas,
gordas, morenas
o chinas

Lo importante
es que nos preocupemos
por estar siempre
limpias y bien
arregladas

Sobre todo que
seamos buenas
compañeras
nos respetemos,
nos ayudemos,

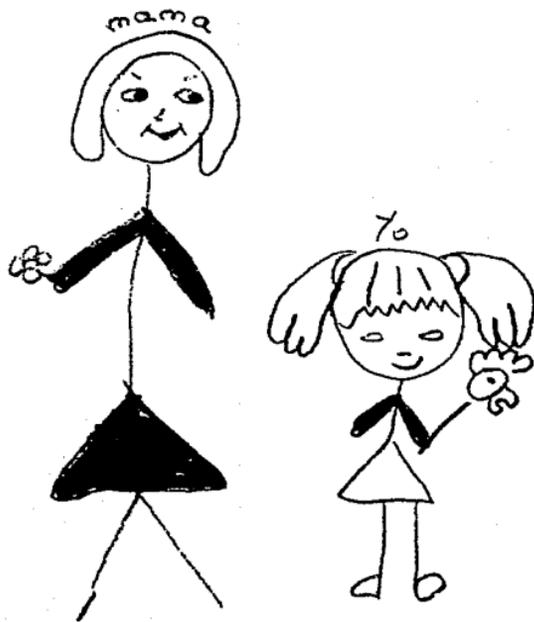
y tratemos de
ser siempre
mejores

Todas tenemos
algo que vale
mucho dentro de
nosotras.

A N E X O I I I

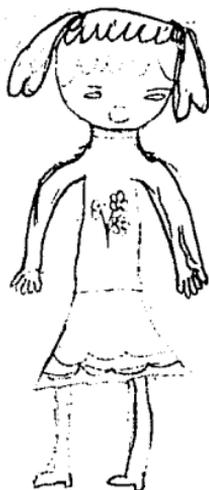
DIBUJOS DE FAMILIA

Mi Familia

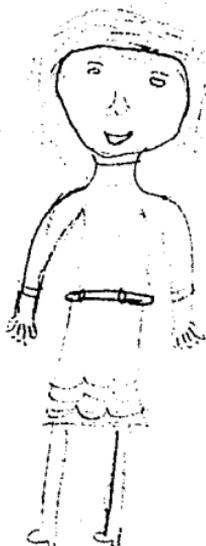




yo



Mama



tia



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

MI familia



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¡Mi Familia!

